

ВЕСТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ



МОСКВА

1922.

Обложка работы художника
В. Д. Фалилеева.

ВЕСТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ

№ 2.
Февраль 1922 г.

Ежемесячный обще-педагогический журнал.

Издается Отделом Народного Образования Московского Совета Раб., Кр. и Красн. Деп.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:
Москва, Поварская, 8, Педагогический Музей. Тел. 1-57-35.

АДРЕС КОНТОРЫ:
Москва, Леонтьевский, пер., 19, комн. 11. Тел. 5-11-47.

Редактор принимает по вторникам и четвергам от 2 до 4 ч. дня.

Присылаемые рукописи должны быть четко написаны на одной стороне листа и снабжены подписью и адресом автора. Возвращение неиспользованных рукописей не обязательно.

СОДЕРЖАНИЕ:

Роль рабочих факультетов в системе образования рабочих (к трехлетию рабочих факультетов). *Д. М. Генкин.*—Школы рабочих подростков. *Л. Н. Рождественский.*—Русская художественная литература, как материал для преподавания новейшей русской истории. *Б. Горев.*—Художественное творчество и воспитание. *А. Бакушинский.*—О принципах театра для детей. *Нат. Сац.* **С'езды и конференции.** Конференция преподават. естествознания школ 1 и 2 ст. и техникумов *Вл. Натали.*—Губернская Конференция по клубной работе с детьми.—Губернское совещание заведывающих уездными музейно-экскурсионными секциями.—Школьные конференции Воскресенского и Наро-Фоминского уездов. **Хроника. За границей.** Английские народные политехникумы. *Гр. Черкезов.*—Новая школа „Бэдельс" в Англии. *Е. Ва-вилова.*—Восточноевропейский Институт при Университете и Высшей Технической школе в Бреславле. *Н. В.* **Юбилей.** Ф. Ф. Шпейер. **Некрологи.** М. А. Цветкова. *Александр Фортунатов.* Д. М. Давыдов. *А. Барков.* В. И. Линде. **Библиография.** Отзывы о книгах: *И. Б., Е. Вавиловой, И. Диомидова, М. Ипполитова-Иванова, М. Крупениной, М. Слуховского, Л. Синицкого, П. Соколова, Евгения, И. Шамурина, А. Э.*

Роль рабочих факультетов в системе образования рабочих.

(К трехлетию рабочих факультетов).

Первого февраля исполнилось три года со времени создания первого в Республике рабочего факультета при Московском Институте Народного Хозяйства имени К. Маркса. За истекшие три года страна покрылась целой сетью рабочих факультетов, насчитывающих в настоящее время до тридцати тысяч слушателей. Окончательно выявились за этот период и задачи рабочих факультетов, как учебных заведений, подготовляющих рабочих к поступлению в высшие учебные заведения. Кристаллизация указанной цели произошла не сразу и для понимания сущности рабочих факультетов и их места в системе рабочего образования, представляется интересным, хотя бы кратко, проследить пережитую в этом отношении рабочими факультетами эволюцию.

Когда в преподавательских и студенческих кругах Института Народного Хозяйства родилась мысль об образовании первого рабочего факультета и в январе 1919 года происходили первые организационные собрания по этому поводу, то, в сущности, основной была только одна мысль: высшие учебные заведения с их квалифицированным педагогическим персоналом и богатым учебным оборудованием должны пойти навстречу рабочему образованию, широко открыть свои двери, до сих пор недоступные, для рабочих. Первые учебные планы рабочего факультета Института Народного Хозяйства были построены на следующих началах. Как учебное заведение, связанное с данной высшей школой, опирающееся на ее педагогический состав и оборудование, рабочий факультет должен заниматься изложением тех специальностей и преподаванием тех наук, занятиям которым посвящена сама данная высшая школа. Отсюда и первый учебный план рабочего факультета Института распадался, сообразно факультетам самого Института, на два отделения: экономическое и технологическое, последнее с электропромышленным подотделом. Преподавание, опять-таки поскольку оно было связано с высшей школой и опиралось на профессуру последней, не могло себе ставить задачу узко-профессионального, технического образования рабочих—такой подход мог бы иметь место в низшей и средней технической школе, но не в высшем учебном заведении. Первоначальные задачи рабочего факультета Института и были формулированы как создание квалифицированных рабочих, путем научного освещения слушателям-рабочим тех производственных процессов и экономических явлений жизни, с которыми слушателям приходилось иметь дело в их повседневной работе. Занятия происходили по вечерам, так как днем слушатели были заняты в предприятиях. Курс был об'явлен трехмесячный.

Но как только первые кадры слушателей появились в стенах рабочего факультета, тотчас же, при низком уровне образования рабочих масс, выявилась потребность вести

преподавание общеобразовательных предметов, без чего многие из слушателей, с очень большим трудом, или вовсе не усваивали преподаваемых им экономических и технических дисциплин. С этой целью, в том же 1919 году, уже со следующего триместра при рабочем факультете, были открыты подготовительные общеобразовательные курсы. С этого момента в рабочем факультете выявляется новая общеобразовательная задача, впоследствии ставшая доминирующей и даже с весны 1921 года, совершенно устранившая первоначальное задание. Открытие с революцией для рабочих дверей высших учебных заведений тотчас же показало, что фактически рабочие в эти двери не войдут и не смогут усвоить преподавание, пока не получат соответствующей общеобразовательной подготовки. Вслед за Институтом Народного Хозяйства, открылся рабочий факультет при Московском Университете, уже усвоивший себе только одно задание—подготовку рабочих к высшему учебному заведению. Преобразовались в рабочий факультет и Пречистенские рабочие курсы, одно из старейших учреждений в области рабочего образования, уже задолго до революции выпускавшие, правда немногих из своих учеников, в высшие учебные заведения.

К осени 1921 года организация рабочих факультетов была вполне налажена и установлена их структура. Имевший место летом 1921 года первый Всероссийский с'езд рабочих факультетов окончательно фиксировал и задачу рабочих факультетов, установив, что совершенно откинув всякие другие задания, они должны сосредоточить свою работу исключительно на подготовке рабочих к высшим учебным заведениям. Основной кадр слушателей рабочих факультетов должен был составляться из рабочих, откомандированных из производства. Срок обучения для лиц откомандированных, могущих отдавать учению все время, был установлен трехлетний, а для рабочих, оставшихся в производстве и могущих заниматься только по вечерам,—четырехлетний. Было издано, утвержденное 2-го сентября 1921 г. детально разработанное «Положение о рабочих факультетах». Осенью этого же года уже первые выпуски слушателей рабочих факультетов вступили в высшие учебные заведения, при чем нельзя не отметить, что в среднем новые студенты обладали достаточной подготовкой, во всяком случае превосходящей подготовку лиц, окончивших школу 2-й ступени, за последнее время находившиеся в состоянии развала. Были приняты меры к пересмотру состава слушателей рабочих факультетов и удалению с них нерабочих элементов, всячески стремившихся на рабочие факультеты, ввиду преимуществ ими даваемых и развалу средней школы. Итак, к настоящему 1921—1922 учебному году, к трехлетию рабочих факультетов, тип их как учебного заведения, их задачи были окончательно установлены.

Какое же место занимают и должны занимать рабочие факультеты в системе рабочего образования? Говоря о системе рабочего образования мы разумеем взрослых рабочих, уже имевших тот или другой производственный стаж, мы не говорим о детях рабочих, о школах 1-й и 2-й ступени и школах рабочих подростков. Было бы утопично думать, что нормально все рабочие должны пройти через рабочие факультеты в высшие учебные заведения. Лишь известная часть рабочего класса, его интеллектуальная верхушка может и должна получить высшее образование. Еще до революции стремление поступить в высшую школу было очень сильно у отдельных рабочих, и ряд из них путем тягчайших жертв и огромных усилий добивались этой цели. Выше было уже отмечено, что на бывших Пречистенских курсах с этой целью существовали группы для подготовки на «аттестат зрелости». Революция сделала возможным для рабочего получение высшего образования и без принесения тяжких жертв и проявления особого героизма. В этом отношении роль рабочих факультетов огромна, через них вольются новые, живые, крепкие пролетарские силы в высшие учебные заведения. Но нельзя не отметить, что подбор слушателей, поступающих на рабочие факультеты не всегда соответствует заданиям последних. Есть элементы, которые без сомнения, увеличат свою общую грамотность, но к высшему образованию будут не в состоянии подготовиться. Наплыв желающих поступить в рабочие факультеты колоссален, туда стремится проникнуть масса рабочих, просто жаждущих увеличить свое общее образование. Это об'ясняется тем, что общеобразовательных курсов и школ для взрослых рабочих у нас сейчас почти нет. А между тем, потребность в них чрезвычайно велика, стоит вспомнить, что даже до революции различные воскресные школы для взрослых и вечерние курсы для рабочих всегда были переполнены. Могут указать, что нет беды в том, что ряд слушателей рабочих факультетов не достигнет высшей школы, все-таки они увеличат свое общее образование. Однако, такое решение вопроса было бы неправильно. Рабочий факультет есть школа, со школьным и, даже, классовым методом преподавания. Все обучение приспособлено к возможно кратчайшему прохождению предметов, знание которых необходимо для поступления в высшую школу. Между тем общеобразовательная работа со взрослыми рабочими, не ставящая себе специальной цели подготовки к высшему учебному заведению, строится на принципах внешкольного образования. Итак, на ряду с рабочими факультетами должны строиться особо общеобразовательные рабочие курсы. Мы глубоко уверены, что пора чрезмерного увлечения, когда все общеобразовательные курсы для рабочих стремились обязательно превратиться в рабочий факультет, пройдет, и тот и другой тип получат свое одинаковое гражданство, преследуя каждый самостоятельные цели.

Не менее важным, чем общее, является специальное, профессиональное образование рабочих. Этой цели могут служить специальные курсы и школы с более или менее продолжительным сроком обучения. Но и здесь, как и в отношении рабочих факультетов, нельзя ограничиться одним школьным преподаванием, необходимо создание таких учреждений, где рабочий мог бы получить не узко-профессиональную подготовку, а научное освещение тех процессов производства, с которыми он или уже знаком, как профессионал, или которыми он интересуется. Здесь мы подходим к тому заданию, которое ставил себе на первой стадии своего развития рабочий факультет Института Народного Хозяйства. Осуществлять указанное задание надлежит не в порядке школьного преподавания, а в порядке организации лекций и занятий по отдельным дисциплинам, причем слушателям должно быть предоставлено право свободного выбора занятия предметами, их интересующими. Почти так разрешали в свое время эту задачу Народные Университеты, в настоящее время в январе текущего года это задание взял на себя Первый Рабочий Политехникум, организованный при Институте Народного Хозяйства. Рабочий Политехникум осуществил и развил те цели, которые первоначально ставил себе, три года тому назад, рабочий факультет того же института. Школьная профессиональная подготовка, внешкольное научное специальное образование (указанный выше тип рабочего политехникума), рабочие факультеты и общеобразовательные курсы (преимущественно методы внешкольного, предметного обучения)—вот основные типы образования взрослых рабочих. В этой системе рабочие факультеты играют несомненно наиболее важную роль.

Но всегда ли рабочие факультеты будут играть такую роль? До известной степени рабочие факультеты имеют лишь временное значение. Когда государство перестроит начальную и среднюю школу и сделает ее не только формально, но и фактически доступной для подростающего молодого

поколения рабочих, когда дети рабочих будут нормальным порядком переходить в высшую школу из средней, тогда до известной степени надобность в рабочих факультетах отпадет. Конечно, до этого еще очень и очень долго ждать. Но даже и при достижении нормального порядка перехода детей рабочих в высшую школу, надобность в рабочих факультетах отпадет только до известной степени. Всегда из взрослой рабочей среды будут лица, которые в детском возрасте не пойдут по пути к высшей школе, а получат стремление к высшему образованию лишь впоследствии, когда они уже будут работать в производстве. И для таких элементов должны будут всегда существовать «рабочие факультеты» хотя может быть и не в таком количестве.

Если в результате трехлетней работы рабочие факультеты представляют вполне сложившуюся организацию, то в области постановки преподавания на рабочих факультетах еще предстоит проделать очень большую работу. Очень часто преподавание на рабочих факультетах сводится к обычному преподаванию в средних учебных заведениях. Между тем это абсолютно недопустимо. Занятие с взрослыми, и что самое главное с взрослыми рабочими, обладающими жизненным опытом и производственными навыками, должны быть основаны во многом на иных методах, чем занятия с детьми и подростками. Выяснение слушателю цели и значения каждого преподаваемого предмета, установление взаимной связанности отдельных дисциплин, конкретизация преподавания, самое широкое введение лабораторных занятий и ряд других приемов должны быть положены в основу преподавания на рабочих факультетах. Энергичная, коллективная работа преподавателей рабочих факультетов в этой области вот то наиболее важное очередное задание, которое стоит перед рабочими факультетами в наступившем четвертом году их деятельности.

Д. М. Генкин.

Школы рабочих подростков.

Образование рабочих подростков выдвигается как одна из важнейших задач момента во всех почти постановлениях по народному образованию. Это выделение неизбежно и необходимо в условиях нашего времени. С одной стороны и темп грядущего развития промышленности страны и самый характер этого развития во многом будут зависеть от технической и интеллектуальной годности рабочей силы, с другой—огромные социальные задачи, возложенные историей на плечи подростающего рабочего поколения, осуществимы лишь при условии значительного повышения его культурного уровня.

Реальное развитие работы идет, конечно, значительно позднее постановлений о важности задач и потому школы для рабочих подростков переживают лишь первый организационный период, крайне тягостный в современной экономической обстановке, а самая идеология этого своеобразного типа школы далеко не полно разработана. Скажем больше: работа по образованию подростков впервые поставила нас практически лицом к лицу с целым рядом педагогических вопросов исключительной важности, которые обсуждались до сего времени преимущественно теоретически и для разрешения которых нет достаточного опыта. Установление связи обучения с отраслью производства, в которой занят подросток, с его повседневной работой, разработка методов обучения «навыкам производства» и удельного веса этой части обучения во всей системе и пр., может быть дадут со временем конкретный материал для разрешения основных проблем современной педагогики. В настоящее время, однако, дело в самом начале, тип школы лишь постепенно вырабатывается и надо еще много усилий для того, чтобы найти действительно верный путь.

Первоначальный подход к разрешению задачи образования рабочих подростков был сделан с чисто внешкольной стороны: школы—клубы рабочей молодежи Москвы, привившиеся также кое-где в провинции, значительно более отчетливые и удачные школы рабочей молодежи Петрограда. И те и другие являлись по существу вечерними дополнительными классами общеобразовательного характера, для подростков, занятых личным трудом, по преимуществу районными. В Московской практике подчеркивается клубный подход к делу обучения и, в последнее время, намечаются известные производственные уклоны, оставшиеся, правда, в области чистой теории. В Петрограде особое внимание обращено на воспитательную часть и обслуживание детей, оставшихся безпризорными. Организация такого типа школ происходит довольно быстрым темпом в 19 и 20 годах, в 21-м наблюдается некоторый развал школ—клубов, в общем не оправдавших возлагавшихся на них надежд, и крайне интересная эволюция школ рабочей молодежи Петрограда в сторону связывания с тем производством, в котором занято большинство учеников данной школы [1]).

Совершенно иная линия была намечена в деятельности Отдела проф.-технического образования Государственных Машиностроительных Заводов—«Гомза», принятая за основу в постановлениях 2-й сессии Совета по профессиональному образованию и получившая дальнейшую разработку в подотделе фабрично-заводского ученичества Главпрофобра.

Все внимание сосредоточивается здесь на подготовке квалифицированной рабочей силы, область интересов ограничивается подростками занятыми в производственных отделах предприятия и изучающими ту или иную специальность.

Обучение делится на 3 основные части—обучение в процессе производства, дополнительные школьные занятия и клуб. Из них в центре внимания безусловно первая часть—обучение производственным навыкам.

В школьных занятиях преобладают специальные предметы, все остальные на втором плане, в зависимости от остатка времени. Наиболее ярко характеризует это направление в его первоначальном, чистом виде одна из статей инженера Зейделя [2]). В ней между прочим сделана попытка учесть влияние различных факторов на дело подготовки квалифицированного рабочего и найти коэффициенты этих факторов. Полное достижение задания определяется в 100 баллов и эти 100 баллов распределяются между различными условиями, необходимыми для правильного обучения. Так 9 баллов приходится на долю выделения подготовительных мастерских, 10—на отсутствие у ученика срочных заказов и т. д. И вот на долю всех теорети-

---

[1]) Для ознакомления с кругом идей названных школ, мы можем указать—«I и II год обучения в школе рабочей молодежи». Петроград 1919 г. и **М. Белоканалов**: «Социально-политическая работа в школах-клубах для подростков». М. Гиз. 1920 г. Стр. 32.

[2]) **И. А. Зейдель.** «К вопросу об организации фабрично-заводского ученичества». «Вестник Проф.-Технического Образования» за 1921 г. № 10.

ческих (и специальных и общеобразовательных) занятий выделяется лишь 20 баллов и 7 на наличность интерната и клубных занятий. Следовательно, подготовка квалифицированного рабочего может быть исполнена с 75% успеха даже при полном отсутствии классных занятий.

Известный синтез двух намеченных направлений должна была дать деятельность Отдела Школ Рабочих Подростков (так называемый Единый Орган по Образованию Рабочей Молодежи). Отдел принял на себя заботу о всем образовании подростков занятых в промышленности. В основу было положено ученичество, оно было признано наиболее важной и осуществляющейся в первую очередь частью задачи. На ряду со школами ученичества развиваются однако и школы при производстве, предназначенные для подростков, которым не нужно или невозможно практическое обучение навыкам производства. Образовательные и воспитательные задания получают значительно большее влияние па весь строй школы, проникают в чисто технические построения заводского ученичества.

К сожалению работа Отдела не нашла еще достаточного литературного выражения. Кроме указанных уже статей Зейделя, мы располагаем положениями об ученичестве, программами и учебными планами по отдельным видам производства [3]), 3 отдельными номерами Бюллетеня Главпрофобра, с руководящими статьями и заметками [4]), и материалами по фабрично-заводскому ученичеству, выявляющими, преимущественно, работу московских школ, в № 20 «Информационного Бюллетеня» МОНО за 1921 г.

Большинство положений довольно близко подходит одно к другому и находятся под очевидным влиянием первого из них—положения об ученичестве в металло-обрабатывающей промышленности. Некоторое отличие представляет положение об обучении подростков водников, предусматривающее, на ряду с чистым ученичеством, 2-й тип школы, более или менее близкий к школе при производстве.

Ознакомимся подробнее с основными типами школ рабочих подростков. Основное деление их уже встречалось нам. Первая группа—школа с обучением в процессе труда—школа заводского ученичества (два подвида по системе организации классных занятий) и школа—завод (школа мастерская). Вторая группа—школа без обучения в процессе работы—школа при производстве и школа рабочей молодежи. Для большей наглядности мы будем брать первоначально положения, развиваемые ОШРП, затем те отклонения и своеобразные формы, которые встречаются в отдельных школах. Ибо (хочется еще раз подчеркнуть это) условия существования отдельных предприятий и те особые требования, которые пред'являет к образованию подростков каждая специальность, весьма различны и вызывают большое разнообразие в формах обучения. Начнем с основного—с заводского, по новому именованию промышленно-трудового, ученичества. Задача школы ученичества—подготовка квалифицированного рабочего. Эта задача резко подчеркивается руководящими органами. В заключениях но отдельным запросам, опубликованным в «Бюллетене», выражается резкий протест против попыток придать школе иные задачи (подготовка в высшие учебные заведения) или составить учебный план применительно к переходу по окончании в специальное учебное заведение. Школа ученичества мыслится стоящей вне общей образовательной сети, при чем для наиболее талантливых и пригодных для дальнейшего движения вперед учеников, нужны будут очевидно какие-то специальные подготовительные курсы (рабфаки). Причина такого настоятельного ограничения задач—прежде всего крайняя недостаточность времени имеющегося для образовательной работы, которая не позволяет дробить силы, затем желание возможно теснее связать школу с обслуживаемым предприятием, быть для него на деле поставщиком хорошо обученной рабочей силы.

Самое понятие «квалифицированный рабочий» с тщательностью формируется «положением» [5]). Квалифицированным в совершенном смысле можно назвать лишь того рабочего, который:

«Во-первых, проработал известное число лет в обстановке, соответствующей по своему оборудованию, по приемам, способам и точности работы современным требованиям техники.

Во-вторых, успел приобрести столько практического навыка и уменья, что он в состоянии выполнить любую работу по своей специальности с той степенью точности, с какой эта работа выполняется на лучших заводах данного производства.

В-третьих, получил известную теоретическую подготовку, как общеобразовательную и политическую, так и специальную».

Школа ученичества имеет 4-х летний, иногда 3-х летний курс (текстильщики). Изредка на местах нам приходится сталкиваться с стремлением ограничиться двумя годами обучения, но оно диктуется лишь соображениями хозяйственной экономии и вызывает решительные протесты как педагогов, так и техников. Ни усвоить в достаточной степени производственные навыки, ни ознакомиться теоретически с своей специальностью, подросток в такой срок не может, тем более при низком образовательном уровне, с которым он попадает обычно на фабрику. Обучение должно охватить период с 14 до 18 лет. Ранее 14 лет подросток не может быть допущен в предприятие, с 18 лет он переходит на положение взрослого рабочего на полный рабочий день и его обучение заканчивается. При прохождении курса подросток работает в производстве все установленное для его возраста законом время. (4 часа в возрасте 14—15 лет, 6 час.—16—17 лет). Но труд его должен быть организован так, чтобы давать последовательное усвоение «навыков производства». Школьные занятия продолжаются 2—3 часа в день, плюс необязательные клубные или кружковые часы.

Положение делит обучение в процессе производства на 3 основных части—подготовительная мастерская, работа в цехах, образцово-показательная мастерская. Последняя принята не всеми положениями, подготовительная мастерская же и обучение в цехах повторяются в тех или иных комбинациях всюду.

Первый этап обучения—подготовительная мастерская. Цеха завода имеют большие преимущества для подготовки квалифицированного рабочего, но правильно поставить в них первоначальное обучение почти невозможно. Поэтому представляется весьма существенным выделить учеников первого года в особую группу, где преобладает не утилитарная, а педагогическая сторона дела и подросток получает знакомство с основными приемами ремесла. Обучение в подготовительной мастерской должно проходиться на подходящих для осуществления задачах и полезных для предприятия работах, применительно к известной программе.

[3]) Металлическое, текстильное, полиграфическое, железнодорожное, деревообделочное, строительное, химическое, мукомольное и др.

[4]) №№ 19, 26 и 35 за 1921 г.

[5]) В дальнейшем всюду для краткости так называем «Положение об ученичестве в металлообрабатывающей промышленности».

положение» с большой заботливостью дает целый ряд указаний о приемах этого обучения.

«Обучение в подготовительной мастерской индивидуальное. Каждый ученик получает ту работу, которую он способен выполнить. Главное внимание следует обратить на правильное усвоение подростками основных приемов изучаемой профессии и на аккуратность работы. Заказы срочные, а также случайные не принимаются.

На каждого руководителя практическими занятиями (мастера) должно быть не больше 20 учеников. Обучение не может исчерпываться только одними словесными объяснениями. В затруднительных случаях необходима практическая помощь ученику со стороны мастера».

Вторая задача подготовительной мастерской—отбор наиболее способных для обучения подростков. На основании опыта подготовительной мастерской и поверочных испытаний руководитель обучения направляет подростка к соответствующей его склонностям и способностям специальности внутри производства или признает его негодным. Вопрос о выборе профессии и отборе наиболее пригодных для каждой данной специальности занимал довольно значительное место на первых шагах работы Отдела и для разработки его была создана особая Комиссия специалистов, но работа ее, к сожалению, не была доведена до конца. Интересно отметить, что, по заявлениям с мест, такое распределение подростков по различным специальностям на основании выявленных в течение первого года обучения склонностей уже производится и дает весьма положительные результаты.

Подготовительная мастерская вообще дает богатые возможности для опытного изучения процессов труда, его рационализации и многих других педагогических и технических вопросов. Значение ее в этом отношении будет оценено полностью значительно позднее.

И срок и программа обучения в подготовительной мастерской возбуждают споры в технических сферах и дают разнородное разрешение на практике. Основной вопрос здесь—о пределах узости специализации и изучении подобных специальностей. Срок обучения в подготовительной мастерской колеблется по положениям от полгода до двух лет (железнодорожное ученичество). Наиболее распространенная цифра—1 год. В действующих школах мы наблюдаем в этой области различные течения. Прежде всего самое выделение подготовительной мастерской в некоторых предприятиях, особенно с небольшим и разбросанным по разным специальностям количеством подростков, представляется затруднительным, даже невозможным; встречаются и возражения против выделения подготовительной мастерской, как со ссылкой на особенности производства, так и общего порядка (завод мореходных инструментов в Петрограде). Тогда обучение протекает с первого года в цехах, подростки прикрепляются индивидуально к мастерам, работа их идет по возможности применительно к известной программе и выдвигаются особые инструктора для наблюдения за правильностью обучения мастерами, регулирования планомерности их работ и т. д. С другой стороны, наблюдается стремление расширить срок обучения в подготовительной мастерской (Электросила № 5 в Москве, Русско-Балтийский завод в Петрограде и др.). В мотивировке этого расширения нередко проглядывает общее недоверие к обучению в цехах и мысль этой, только подготовительной мастерской и ограничить обучение.

При всех построениях по нашему вопросу мы не должны забывать, что школа ученичества существует практически год—два.

Поэтому, если по подготовительной мастерской мы располагаем известным опытом, обучение в цехах по существу только встает перед нами и, как всегда бывает в начале, представляет наибольшее количество затруднений. Нам приходилось отмечать во многих школах, что ученики, при переходе в цеха, в значительной степени уходят из-под учебного наблюдения, теряют связь со школой, особенно там, где недостаточно прочно налажены теоретические занятия. Намечаются, однако, и факты преодоления затруднений. Приведем для заключения вопроса несколько отрывков из «положения», регулирующих обучение в цехах.

«Обучение на заводе в течение двух лет имеет главной целью использовать для подготовки квалифицированных рабочих оборудование данного завода, знание и опыт его рабочих и административно-технического персонала. Будущего квалифицированного рабочего необходимо, кроме того, воспитать в трудовой атмосфере заводского цеха.

Для обучения ремеслу должны быть по мере возможности использованы лучшие, в смысле оборудования и характера работы, цеха.

Обучение подростков в цехе происходит под непосредственным руководством старших рабочих и мастеров, под общим наблюдением инструкторов, приблизительно по одному инструктору на каждые 50 учеников.

Весьма желательно образование из подростков отдельных бригад, под руководством ответственных мастеров и т. д.».

Последняя ступень обучения—образцовая учебно-показательная мастерская. Это тот уголок завода, где собраны лучшие, стоящие на высшем техническом уровне машины завода и где подросток завершает свое развитие квалифицированного рабочего, знакомясь в работе с новыми механизмами и наиболее совершенными приемами.

Показательная мастерская должна вести вперед рабочего и, вместе с ним, все производство. На ряду с подростками, в нее допускаются, по «положению», для усовершенствования, взрослые рабочие; здесь же может быть сосредоточена работа по усовершенствованиям и изобретениям.

Учебно-показательные мастерские насчитываются в настоящее время лишь единицами. Их организация представляет в условиях нашего периода большие затруднения и подчас вызывает у местных работников сомнение в возможности.

По отношению к ней, особо применима на наш взгляд мысль, высказанная по отношению ко всей системе ученичестваа на с'езде по профтехническому образованию представителей заводов группы «Гомза».

«Намеченная организация школ промышленно-трудового ученичества вполне правильна и никаких принципиальных возражений не вызывает, что же касается практического осуществления подобных школ в настоящее время, то таковое, несомненно, встретит на местах те или иные препятствия по об'ективным условиям. Необходимо, однако, стремиться приблизиться к намеченной Главпрофобром схеме организации таких школ».

Идеи ученичества встретили вообще среди специалистов довольно благожелательный прием. Практический опыт, как уже указано, имеется лишь по первым годам обучения, он еще не учтен и не взвешен научно, но и выставлявшиеся образцы работ учеников отдельных заводов (бывш. Бреннера в Петрограде) и отзывы заводского персонала при посещениях школ указывают на большую точность и совершенство работы учеников, достигаемую в других условиях лишь значительно более длительным обучением.

Прежде, чем перейти к вопросу о классных занятиях, коснемся кратко одной из своеобразных форм проявления

тех же по существу положений ученичества,—школы-фабрики (школа-мастерская).

В некоторых производствах представляется более желательным выведение подростков на все время обучения из отдельных предприятий района в специальный завод или мастерскую. Завод этот также выполняет производственные задания, подростки также находятся на нем в положении рабочих производства, подчиняются всем правилам фабричного распорядка и т. д., но и оборудование и план работ приноровлены к учебным целям. По существу это та же подготовительная мастерская, расширенная до всего периода обучения и вынесенная за стены фабрики. Наиболее распространен такой тип в полиграфическом и кожевенном производствах (одна из причин вредность производства, имеет также значение размер), встречается в деревообделочном производстве и единично в других. В воспитательном отношении эта форма представляет значительные преимущества, в особенности там, где хорошо налажены классные занятия и имеется интернат (б. завод Платонова в Петрограде). На ряду с этим, приходится отметить значительные трудности и опасности в отношении организации производства, необходимости приема рыночных заказов и т. д., а также большую все же отдаленность подростка от рабочей атмосферы цеха. Во всяком случае, в наших условиях школа-фабрика не является массовой формой разрешения вопроса о подготовке рабочих и развитие ее в последние месяцы обусловлено на наш взгляд преходящими условиями сегодняшнего дня.

На теоретические занятия в школе ученичества может быть отведено в среднем около 3-х часов в день. При 4—6 часах производственной работы, большее количество занятий было бы явно обременительно для учеников. Некоторым дополнением сверх этого количества являются клубные и кружковые занятия.

В течение этого краткого времени должна быть проделана большая и своеобразная по заданиям образовательная работа. Нужно дать подростку некоторую сумму специальных, для его производства необходимых, знаний, надо дать ему достаточный для усвоения этих знаний уровень развития, нельзя забывать и задачи подготовки сознательного участника общественного строительства.

При первых построениях заводского ученичества предполагалось, что оно стоит над первой ступенью единой трудовой школы (пятилетки) и лишь для «настоящего переходного момента» было допущено понижение этих требований по постановлению педагогического совета. Эта постановка вопроса, приемлемая как известное нормативное построение, совершенно не реальна ни для настоящего момента, ни для ближайшего будущего. Подростки фактически работающие в производстве, с которым пришлось иметь дело нашим возникающим школам, располагают фактической подготовкой в среднем, не выше 2—3 групп 1-й ступени и у нас, к сожалению, нет оснований ждать его повышения в предстоящие годы.

Этот уровень принят за основу в работах специальной комиссии по разработке общеобразовательных програм для школ заводского ученичества, применительно к нему построены и петроградские учебные планы.

О том, какие знания должна давать подростку наша школа, мы уже частично высказывались. Школа рабочих-подростков есть величина самодовлеющая, составление ее учебного плана должно происходить под углом зрения специфического задания и связать окончание ее с непосредственным переходом в другое, более высокое по типу учебное заведение, представляется весьма затруднительным. Очевидно, наиболее способные должны будут для поступления в высшее учебное заведение пройти через известные подготовительные курсы. Нам представляется, что в общий об'ем знаний по общеобразовательным предметам (извиняемся за употребление этого понятия, но не можем найти иного), может быть равен приблизительно окончившим 2 класса второй ступени, даже немного более. Старший возрастной состав, более широкий практический познавательный опыт приобретенный на заводе и пр., дают основания считать возможным такое, более быстрое сравнительно с общей школой, движение подростка. Некоторые школы рабочей молодежи Петрограда прямо поражают высотой развития, достигнутого учениками в 2—3 года.

Одна из самых больших трудностей, с которой приходится считаться нашей школе,—это крайняя разнородность состава, и, прежде всего, в отношении знаний. Нам приходилось встречать среди учеников школы лиц, посещавших уже школу 2-й ступени (правда, это лишь единичные случаи), и, на ряду с ними, полубезграмотных. Что касается последних, было бы правильнее, ранее приема пропускать их через пункт ликвидации безграмотности (в крайнем случае при школе) и допускать к работам в школе и на фабрике лишь по достижении минимального уровня. Это не представляет особых затруднений, так как предприятия вводят нередко известный образовательный минимум в условия приема (грамота и уменье дробить). Петроград разрешил этот вопрос иначе, создавая особое подготовительное отделение с годичным курсом. Труднее разрешим вопрос о подростках, знающих более среднего уровня. В некоторых школах это привело даже к разбивке на группы для классных занятий вне соответствия с практической работой ученика, но это рвет связь обучения в процессе производства с теоретическими предметами, вносит сплошную путаницу в преподавание специальных предметов и явно непригодно. Единственный исход—разбивка учеников на группы для прохождения общеобразовательных предметов (вопрос только в них) внутри классов, соответствующих годам обучения в производстве, но этот путь крайне затруднителен, в особенности на позднейших годах обучения и мало применим в мелких школах. Разнородность уровня знаний учащихся должна сильно отразиться на строении учебных планов и темпа прохождения курса.

Учебные планы для школ ученичества составлены по отдельным специальностям Консультативными Бюро (Научно-Техническими Советами) при Ц. К. профсоюзов. Кроме того, в 26 № «Бюллетеня» помещены некоторые общие указания и в Петрограде сделана попытка составления общего примерного учебного плана для школ разных специальностей. Все эти планы составлены независимо друг от друга, пользуются различной терминологией, но по существу весьма сходны. Количество учебных часов, посвященных специальным и общеобразовательным предметам приблизительно равно. Специальные предметы занимают незначительное число часов на первых годах обучения и постепенно увеличиваясь, почти вытесняют общеобразовательные на 4-м году обучения. Из общеобразовательных предметов обычно входят: родной язык, математика, мироведение, естествознание и физика, история культуры, в соединении с обществоведением (включая политграмоту и конституцию). Из специальных в учебном плане металлистов находим: механика и учение о механизме, электро-техника, материаловедение, технология металлов, научная организация труда и производства, курс специального дела. Включается в план также профессиональная гигиена и техника безопасности, а также история и специальная экономика данной отрасли промышленности. Значение последней особо подчеркивается, как предмета, дающего осознание производства.

Специальные предметы текстильных школ (по ткацкому делу)—теория переплетения, анализ тканей, технология волокнистых веществ, ткачество, машиноведение (детали машин и двигателей), ткацкое рисование, облагораживание волокна и ткани, черчение.

Мы принуждены признать, что общеобразовательная и воспитательная часть вообще разработана в школах ученичества значительно менее специальной. При первоначальном строении новой школы, внимание неизбежно привязано к первой, экономически наиболее насущной задаче. И фактически постановка преподавания в значительной части школ далеко не блестяща, нередко встречается неналаженность всей школьной жизни, видно, что той или другой школе не удалось еще соединить около себя активной педагогической группы. Связь преподаваемых в школе предметов с практической работой далеко не полна, приведение всех предметов к общему знаменателю производства—фраза, реальное содержание которой далеко еще не раскрыто. Вообще школа рабочих-подростков еще впереди. Сделаны лишь первые шаги в очень трудной и сложной обстановке, при отсутствии опыта в России и данных о работе, проделанной в этом направлении в последние годы заграницей (от первоначальных немецких и американских построений *). И уже эти первые шаги дают чувствовать всю огромность и принципиальную важность задачи, видеть зарницы возможных в будущем достижений.

Школа ученичества, как мы уже указывали, применима не во всех производствах, а лишь там, где требуется высокий, длительными упражнениями достигаемый, производственный навык и в них, охватывает лишь подростков, работающих в производственных цехах предприятия (по предварительным вычислениям, в производственных цехах работает 30—50 проц. из общего числа подростков завода).

Встает вопрос об остальной, большей массе рабочих-подростков,—нужен ли для них вообще особый тип школы и какой именно.

На первый вопрос мы отвечаем с полной уверенностью. Условия существования рабочей молодежи настолько своеобразны, что она не может подойти ни к одному из действующих «регулярных» типов школы. Остаются в силе и «производственные» требования к школе. Если подросткам этого типа не нужно высокого ремесленного навыка, потребность в сознательном отношении к производству в «технической квалификации», которая помогла бы быстро схватывать смысл отдельных поручаемых операций и переходить от одной из них к другой, остается в силе. Второй вопрос—о типе этой школы (по терминологии О. Ш. Р. П. «школы при производстве») возбуждает большие споры среди практических работников. Это понятно,—он значительно новее для нас, т.-е. почти все силы были в первый период работы отданы ученичеству. Поэтому, практический опыт, которым мы располагаем в отношении школ при производстве, незначителен и не дает достаточных данных для суждения, а в действующих школах мы встречаем самые разнообразные подходы. Постараемся все же найти в этом разнообразии общие, уже отстоявшиеся черты.

Прежде всего остановимся на обучении в процессе труда. И работа табачников (по заявлению специалистов из Консультативного Бюро Союза) и работа обслуживающих подростков в металлообрабатывающей и текстильной промышленности столь элементарна, что средний подросток научается достаточно точно выполнять ее в 4—6 недель. Специальное обучение производственным навыкам оказывается излишним. Если в той или другой специальности и могут потребоваться известные указания о способах лучшего и быстрого выполнения работы,—они занимают совершенно подчиненное место. Не имеет основания и разговор относительно обучения «общим приемам ремесла», обращению с инструментами и т. д. С одной стороны это не стоит в связи с выполняемой подростком работой, с другой, при наличности 4—6 часовой необходимой для производства работы,—на это просто не остается времени. Итак, речь идет лишь о теоретических занятиях, повышающих общий уровень развития подростков, знакомляющих его с производством и делающих его более способным к совершенному выполнению поручаемых ему операций и переходу от одних операций к другим.

По отношению к школе для подростков при табачном производстве этим дело по существу и ограничивается. Вопрос только в связывании преподаваемых предметов с окружающей подростка обстановкой производства (общий вопрос о связи обучения с окружающей средой) и введении предметов помогающих «осознать» производство. Сложнее обстоит дело с обслуживающим трудом.

При правильной и широкой постановке обучения специальностям и твердом об'еме промышленности дело представлялось бы ясным. Все те квалифицированные рабочие, которые должны понадобиться для данной отрасли в 25 г. поступают в 21 в подготовительные мастерские и через 4 года обучения вступают в промышленность в совершенстве вооруженные знаниями и опытом.

Тогда подростков занятых в дополнительных цехах не было бы никаких оснований знакомить с основной специальностью, это было бы бесполезной тратой времени.

Но мы живем в период крайнего сжатия промышленности, мы питаем при этом уверенность в неизбежности восстановления и даже дальнейшего развития промышленной жизни страны. Правда, это восстановление дело, быть может, не ближайших дней, но и самое обучение длится года. И вот в наш рассчет нам приходится включить большую вероятность того, что значительная часть подростков занятых в настоящее время в обслуживании перейдет позднее в основные цеха предприятия.

Этот путь не является ни в какой степени нормальным, он в значительной степени портит отчетливость и красоту нашей схемы обучения. Но жизнь бывает обычно сильнее всякой схемы и, если только наше предложение правильно, надо учесть его в работе. Вывод, который мы делаем отсюда: при составлении учебного плана для занятий с подростками обслуживающих цехов, надо принимать во внимание большую или меньшую вероятность втягивания их в будущем в производственные цеха и, в зависимости от этого, включить в преподавание доступные для прохождения вне производственной работы специальные предметы. Надо при этом постоянно помнить ненормальность и нежелательность этого пути и быть в высшей степени осторожными, чтобы не впасть в «словесное» изучение технических предметов.

Практически дело сводится тогда к ускоренному усвоению производственного навыка и чаще всего вступлению подростка на одном из позднейших годов в чистую школу ученичества.

Добавим, что классные занятия для заводских учени-

*) В то время, когда статья была закончена набором, поступили первые известия о положении ученичества за границей—краткие сведения о международном конгрессе по ученичеству в [illegible] и крайне ценные материалы немецкого комитета по техническому образованию, помещенные в известиях названного комитета в журнале „Der Betrieb“ 3 und 4 Jahrgang (1921). Обращает внимание близость основных линий работы Германии и практикой наших школ, в особенности в разработанных Zentralarbeitsgemeinschaft законодательных предположениях о регулировании ученичества. Л. Р.

ков и обслуживающих данного предприятия обычно должны будут итти в стенах одной и той же школы с одним и тем же составом преподавателей и педагогическим советом, лишь с разделением на два самостоятельных отделения. Большая или меньшая близость отделений будет очевидно определяться выше указанными условиями в зависимости от местных потребностей и специальности.

Интересный материал для школы при производстве должен дать нам опыт Петроградской школы рабочей молодежи. Построенные первоначально на чисто общеобразовательных началах и сплотившие вокруг себя значительные педагогические силы школы эти под влиянием требований жизни начали усваивать «профессиональный уклон». Позднее часть их вступила в связь с предприятием, иногда группой однородных предприятий и произвела соответствующее перекомплектование своих учеников, освободившись от оказавшихся чуждыми данному производству, за счет которых вступили в порядке обязательности обучения подростки с заводов находившихся ранее вне школы. На очереди более глубокое и внутреннее сближение с производством самого преподавания. И ход и результаты этого сближения будут для нас несомненно иметь большое значение.

Но не все школы рабочей молодежи смогут пойти по этому пути.

В том же Петрограде есть районные школы, в которых обучается значительное количество подростков от 14—18 лет, занятых личным трудом, преимущественно в мелких и весьма разнородных по специальности мастерских, а также конторским трудом в предприятиях и учреждениях. Школы для них мы можем себе представить лишь общеобразовательного типа, пожалуй с так называемым «социально-экономическим» уклоном. Практически она будет готовить вспомогательно-организационный и конторский персонал. Задание самостоятельное, имеющее за собой реальную потребность, но все же стоящее при современной тяжелой обстановке на одной из последних ступеней в деле образования рабочих подростков.

Школа ученичества, школа-фабрика, школа при производстве, школа рабочей молодежи—таковы на наш взгляд основные типы школ рабочих подростков. Школы эти живут еще слишком недавно, опыт слишком мал, чтобы можно было говорить об отчеканенных во всех деталях формах. Действующая школа представляет из себя нередко нечто среднее между намеченными в нашей схеме типами переходные формы, которые выявятся полно лишь в процессе длительной работы. Попытка уложить их в прокрустово ложе твердой схемы была бы в высшей степени затруднительна и принесла бы живому делу значительный вред.

Однако уже этот небольшой опыт скопившийся за год работы отчетливо говорит нам о правильности и жизненности основной линии и каждый день подтверждает уверенность новыми данными. Тем нужнее однако широкое изучение и обсуждение всех проблем образования рабочих подростков и мы были бы удовлетворены, если бы настоящая заметка, по необходимости краткая и поспешная дала бы лишний толчек в этом направлении.

Л. Н. Рождественский.

Русская художественная литература, как материал для преподавания новейшей русской истории [1].

Важнейшей задачей школы, вызывающей в то же время наибольшие затруднения в своем осуществлении, является развитие духовной самодеятельности среди учащихся. Не так важно количество усваиваемых знаний, как их сознательная и самостоятельная переработка, равно как и приобретение учащимися уменья самим делать наблюдения, обобщения и выводы.

Будучи применимы к изучению истории, эти общепризнанные истины требуют, чтобы ученики по возможности не просто воспринимали готовый материал от преподавателя, а научились делать исторические обобщения и характеристики при помощи самостоятельной разработки источников. Среди таких источников есть один, который наиболее доступен учащимся, наиболее легко усваиваем и больше всего может их заинтересовать. Этот источник—х у д о ж е с т в е н н а я л и т е р а т у р а, притом—не исторические романы, этот суррогат истории, и не только, как иллюстративный материал, а литература современников данной эпохи, как материал д л я с а м о с т о я т е л ь н о г о и з у ч е н и я и и с с л е д о в а н и я.

В самом деле, художественная литература каждой эпохи представляет собой один из наиболее ценных и в то же время наиболее занимательных и даже увлекательных памятников, отражающих историческую жизнь в художественном изображении современников и дающих богатейшее поле для исторических изысканий. Если так называемую «гомеровскую» эпоху древней Греции только и можно почти изучать по Илиаде и Одиссее, то и для более близких нам эпох, сохранивших и другие памятники, художественная литература является тем не менее одним из важнейших. Разве мы могли бы представить себе подлинный быт Испании XVI в. без «Дон-Кихота», этого, несмотря на фантастичность фабулы, в высокой степени реалистического произведения? Не являются ли романы Диккенса драгоценнейшим памятником истории Англии первой трети XIX в., и «Ругон-Макары» Золя не служат ли незаменимым и ярким зеркалом эпохи второй империи?

И вот то, что служит памятником для серьезных, подлинных исторических исследований, может быть в школе 2-й ступени осуществлено, как п е д а г о г и ч е с к а я з а д а ч а.

До сих пор недостаточно была использована в школе наша художественная литература XIX в., которая являлась всегда и до сих пор является достоянием почти исключительно словесников, а не историков и потому изучалась в значительной мере односторонне. Между тем, она служит превосходным историческим материалом как для самостоятельных работ учащихся, так и для классного разбора (именно на уроках и с т о р и и, а не словесности), разбора, на основании которого преподавателю легко делать нужные исторические пояснения, обобщения и выводы. Это становится особенно важно теперь, когда наибольшее значение

---

[1]) Настоящая статья представляет из себя резюме доклада, прочитанного автором на конференции московских учителей, которую созвал Центр. Педаг. Институт в мае прошлого года.

Б. Г.

придается преподаванию новейшей более близкой к нам истории.

Вместе с тем такой подход к литературе приучает учащихся смотреть на нее не только, как на приятное препровождение времени, приучает за внешней художественной и занимательной формой видеть глубокое общественное содержание, подлинное отражение жизни с ее классовой борьбой и внутренними противоречиями,—чему может еще способствовать ознакомление с соответствующими произведениями публицистической критики или вообще руководящих журналов эпохи.

Наконец, такое изучение литературы поневоле заставляет учащихся ближе знакомиться с теми писателями и произведениями, которые обыкновенно, за недостатком времени, оставлялись в тени, как Успенский, Салтыков, или которые считались «за пределами» художественной литературы, как Чернышевский («Что делать»), Степняк-Кравчинский («Андрей Кожухов») и т. п.

При этом вышеупомянутая педагогическая задача должна состоять в следующем. Делается условное предположение, что единственными памятниками изучаемой эпохи остались лишь определенные художественные произведения. И ученики должны извлечь из них возможно большее количество материала для характеристики эпохи, ее политического строя, социальных отношений, движущих идей и быта.

Ученики, таким образом, делаются в собственных глазах исследователями, как бы будущими историками, пытающимися восстановить минувшую эпоху по случайно уцелевшим остаткам ее культуры. Это возвышает их в собственном мнении, заставляет серьезно и с увлечением относиться к делу, как к сложной и приятной умственной игре.

Чтобы еще более заинтересовать учащихся II ступени в подобных исторических исследованиях, полезно давать разработку определенных тем коллективам, группам учащихся, при чем возможно разделение труда внутри группы и выбор докладчика самой группой. Этим повышается коллективная заинтересованность и самодеятельность учащихся, особенно, если между группами устанавливается известное соревнование.

Самой собою разумеется, что предлагаемый нами прием является лишь одним из многих приемов преподавания истории, что он чередуется с другими и что из приводимого ниже списка примерных тем преподавателю предоставляется выбрать 2—3 в течение последнего (или предпоследнего, в зависимости от расположения учебного материала), учебного года или же брать другие темы, которые будут ему подсказаны всей классной обстановкой.

В качестве таких примеров литературных произведений и исторических тем можно привести:

1) «Россия в эпоху Николая I» по «Мертвым душам», «Ревизору», «Очеркам бурсы», «Запискам из Мертвого Дома», «Запискам охотника», «Губернским очеркам», «Рудину».

2) «60-е годы и борьба поколений»: («Отцы и дети», «Что делать», «Разорение» Успенского, ряд произведений Салтыкова).

3) «Народничество и революционное движение 70-х годов»: (Успенский, Златовратский, «Андрей Кожухов», «Новь», отчасти «Бесы»).

4) «Реакция 80-х годов» (Гаршин, Чехов, Салтыков—«Современная идиллия», «Сказки», Успенский—«Маленькие недостатки механизма»).

5) «Общественное возрождение 90-х годов и начало марксизма» (Вересаев, Чириков, Горький, отчасти Боборыкин—«Тяга»).

Конечно, список авторов и произведений может быть легко дополнен или изменен. Он приводится нами именно только, как примерный.

В некоторых случаях этот метод ознакомления с русской историей по художественной литературе может применяться—и, конечно, кое-где применяется и теперь—также в 1-й ступени, например, для ознакомления детей с крепостным правом, для чего прекрасным материалом, сопровождаемым беседой, может служить тургеневское «Муму», некоторые из «Невинных рассказов» Салтыкова и т. п. Отдельные сцены из «Андрея Кожухова» необычайно заинтересуют детей героической стороной революционного движения конца 70-х годов.

Как уже упомянуто выше, дополнением к художественной литературе, характеризующей эпоху, иногда, если умственная подготовка класса это допускает, может служить современная публицистическая критика (Добролюбов, Писарев, Михайловский, Плеханов) и знаменитые журналы—властители дум: «Современник», «Отечественные Записки», марксистское «Новое Слово» (1897 г.).

Наконец, подобное изучение литературы в целях исторического преподавания, разгружая отчасти «словесников» от несвойственного им иногда исторического «балласта», перебрасывая мостик от истории, в собственном, обычном смысле этого слова к истории духовного творчества и ослабляя вредные стороны дробления единого исторического процесса на отдельные «предметы»,—в то же время в руках преподавателя-марксиста может стать одной из иллюстраций исторического материализма, т.-е. соответствия идеологии, «общественного сознания»—«общественному бытию», классовым отношениям данной эпохи.

Б. Горев.

Художественное творчество и воспитание.

I.

Обостренный интерес к ребенку, его духовному миру, его творческим проявлениям, и—особенно, художественным,—типичное знамение современности. Ни одна эпоха не знала подобной широты и вместе научной глубины, с какими ставится ныне пред европейским обществом задача воспитания ребенка. Мы имеем обширную литературу на всех европейских языках специальную и популярную, посвященную подробной разработке как общих задач, так и всевозможных частностей в области детской психологии, физиологии, психопатологии и педагогики. Молодая наука—педология довольно крепко уже становится на ноги. Художественное развитие и творчество детей стало привлекать к себе общественное внимание позднее, лишь в течение последних 10—15 лет, но зато в непрерывной, быстро растущей прогрессии. Интерес к детскому рисунку, детской скульптуре, ко всякому продукту детского художественнаго творчества становится все более общим, даже, к сожалению, приобретает характер моды. Это весьма осложняет дело и его правильное разрешение.

Как признак, такой интерес характерен и д. б. соответ-

ственно учтен. Как элемент, формующий в той или иной мере общественное отношение к вопросам художественнаго воспитания, он таит в себе значительную долю отрицательного действия, создавая нередко весьма поверхностное и необоснованное отношение к вопросу. Между тем, как здесь все должно быть строго взвешено, проверено и обусловлено в связи с возможным рядом весьма ответственных, а иногда и грозных последствий, вытекающих из неудачного освещения, неудачных теорий и их практическаго выполнения.

В чем, однако, следует искать об'яснения того несомненного факта, что наша современность становится действительным веком ребенка?

В явном и остром кризисе, который переживает современное европейское сознание, а может быть и вся европейская культура, как пытается доказать в своей книге о грядущей неизбежной «гибели Европы» Шпенглер. Мы горды неимоверными и блистательными успехами науки, создающей мощное здание современной цивилизации. Голова кружится от всех побед небывало окрыленного своими методами изучения природы человеческого разума. И эти победы налагают свою печать на весь характер культуры. Она становится преимущественно интеллектуальной. Ее отражение в искусстве—футуризм с своим настойчивым стремлением свести творчество художника только к труду, более или менее квалифицированному, к мастерству, а с ним—к перевесу элементов сознания, анализа над элементами подсознательно - синтетическими. С этой точки зрения нет принципиальной разницы между искусством и наукой, искусством и ремеслом. В сущности, здесь искусство исчезает, становится ненужным, теряя собственные методы и способы выражения. Здесь полная обусловленность чисто механистическим принципом, как логический вывод из всего существующаго строя культуры.

Но вместе с тем современное человечество измучилось и постарело в борьбе с демоническими силами, им же самим вызванными. Оно оглушено грохотом и стальным лязгом своих заводов и фабрик, задыхается в путах железных дорог, в паутине безчисленных кабелей, телеграфной и телефонной проволоки, опалело от дыма и копоти своей промышленности. В безумном беге без жизненной красоты и минуты духовного отдыха,—ему мучительно захотелось передышки, молодости и непосредственности. Душа современного человека усумнилась в правильности своего настоящего пути и обращается к поискам новых духовных устоев жизни. Эти поиски, эти сдвиги, однако, вовсе не обозначают безоглядного, панического возврата к первобытному состоянию, к той звероподобной «невинности», в какой обретались наши близкие к четверорукиим предки. Мы, вместе с Вольтером, как же не хотим «стать на четвереньки и убежать в лес», как и он, прочтя страстную проповедь Руссо. Все это значительно сложнее. Мы хотим найти путь преодоления механистической культуры, порабощающей ныне человека более, чем когда либо раньше,—преодоления в новых формах господства человеческого духа над косной материей и «роком» ее законов. Мы хотим, чтобы новая духовная основа жизни, сохранив все позиции, завоеванные в муках былого пути, вместе с тем вернула человечество к первоистокам жизни, ее ощущения, к той последней простоте и непосредственности, какие являются знаками совершенной мудрости и разрешением бывшей доселе глубокой трагедии в ее конечном очистительном акте.

Такие общественные и индивидуальные настроения бывали и раньше. Они имеют свой исторический ритм. Так было в конце эллинистически-римской эпохи. Так было перед французской революцией. Так происходит ныне. Это—несомненные признаки оскудения творческих сил и в то же время признаки растущей потребности обновления в недрах переживающей внутренний кризис культуры, потребности почерпнуть новые силы для возрождения из глубокого и свежего источника. Так упадочное, больное мучительно хочет обновиться через здоровое, сильное. Обоюда как в те эпохи, так и ныне,—тяга ко всему «варварскому», примитивному, к некоей нарочитой и особо утонченной «грубости» вкуса. Современное искусство особо остро испытывает такую тягу—потребность. Об'ясняется она, в свою очередь, тем, что искусство больше, чем всякая иная область культуры, требует непосредственности, интуитивной основы творческого действия, т.-е. тех качеств, которые фатально иссякают в душе современного художника. Таким образом, нет единства и в современном художественном мировоззрении. Наше искусство, как и всю нашу культуру терзает великая раздвоенность. Примирения ее еще не видно. В связи с этой внутренней борьбой и ее противоречиями современный художник склонен, приникая к детской душе, искать в ней, в ее целостном облике смутных возможностей собственного творческого обновления.

Вместе с тем, мы все, живущие не только настоящим, но и верой в будущее, хотим особо любовно и осторожно охранить период детского цветения от всяких грубых посягательств. Дети, как драгоценный материал для формовки будущих носителей новой, возможно, более удачной и целостной культуры, являются предметом нашей исключительной заботы. Поиски условий нормального развития и связанных с ним нормальных способов воспитания—первоочередная (и очень сложная) задача современной педагогии. Всякая резкая неправильность в детском развитии, всякая грубая ошибка в искусственном стимулировании его направления сулит неисчислимые бедствия надломленной душе современного человечества и ее культурному облику.

II.

В детской психологии для нас важнее всего ее творческая действенность и глубокая непосредственность восприятия и выражения. Но детское творчество никогда не бывает утилитарным, подсобным. Оно всегда бескорыстно и самому себе довлеет. Иначе говоря, оно—формально, а следовательно—х у д о ж е с т в е н н о. Вот поэтому вопрос о детском тврчестве неизбежно становится вопросом о детском х у д о ж е с т в е н н о м творчестве.

Здесь пред нами два основных задания: 1) установить способы нашего ознакомления с процессами детского художественного развития и творчества; 2) выработать методы нормального педагогического воздействия на детскую психику в этой области.

И в том и в другом направлении сделано весьма мало. А то, что есть, требует внимательного пересмотра. В настоящей статье я намерен познакомить читателей с комбинированными результатами того, что добыто из существующей специальной литературы и опытной работы, в процессе длительной и весьма нелегкой переоценки собственного и чужого опыта.

По первому пункту я буду краток и лишь предостерегу настойчиво, не протестуя принципиально, от постановки изолированных экспериментов лабораторного типа над проявлениями детского творчества и восприятия по рецептам экспериментальной психологии и педагогики. Рассечение целостного душевного процесса на элементы, атомизирование души и ее состояний, добывание результатов путем отвлечения элементов восприятия (напр., цвета, линий об'емов) из целостного об'екта—образа,—все это не принесет существенной пользы для изучения живых

сложных комплексов душевной жизни, оставаясь условно правильным только для данной обстановки данного опыта.

Кроме того, редкий эксперимент может поставить детей в такие условия, какие хоть отчасти приближаются к обычной обстановке их жизни, а потому он будет способствовать не только одностороннему, но часто и неверному освещению той или иной стороны детской душевной жизни. Это не значит, что я протестую против всякой инициативы со стороны педагога—наблюдателя. Постановка тех или иных задач исследовательского характера вполне допустима, но она не должна коренным образом изменять естественных условий, в которых развертывается творческая деятельность детей, не должна превращать процесс исследования в вивисекцию, а испытуемых детей—в кроликов. На это мы не имеем ни нравственного, ни общественного права. Остается пока единственный, наиболее безопасный метод изучения естественных проявлений детского творчества, процесса детского художественного развития—систематическое наблюдение и такие же систематические обобщения его результатов.

Методы педагогического воздействия обусловливаются особенностями детской психики и должны рассматриваться в связи с характеристикой ступеней детского развития по возрастам.

Начальный период жизни ребенка,—так называемый период первого детства,—от рождения до 6—7 лет (до смены зубов)—наименее исследованный в области нашего вопроса. И вместе с тем это—самая ответственная для педагога пора,—пора первичного формования всего содержания будущего человека. Все педагогические ошибки, допущенные здесь, зловещим и непрерывно растущим эхом прокатываются по всей последующей жизни и нередко вызывают потрясения, уродства, опустошения в душевном и физическом отношениях, тяжкие и неожиданные. Поэтому, следует с особой силой настаивать здесь на крайней осторожности, любовной внимательности и наблюдений в воздействий.

Вся душевная жизнь ребенка в этом периоде управляется родовым инстинктом, родовым сознанием. Ребенок—только люк, только канал, через который таинственно излучается весь безмерный запас жизненного опыта, знаний, навыков, творческой энергии, накопленный неисчислимыми поколениями наших предков в течение десятков тысяч лет существования человечества на земле. Все проявления его жизни и творчества преимущественно родовые, в которых тонет и растворяется собственно личное. И поскольку родовое—инстинктивное управляет в этом возрасте действиями и проявлениями ребенка, они совершенны, как совершенны конструктивно пчелиные соты, ласточкины гнезда, бобровые поселки, муравьиные сооружения. Здесь лежит разгадка того поразительного, прямотаки гениального совершенства, каким отличаются в своем красочном и линейном построении, напр., детские рисунки с конца периода первого детства (т.-е. с укрепления физических сил и начала их более экономной координации), до момента отроческого перелома, до начала процесса полового созревания.

Характерные черты этого возраста в связи с творческим процессом можно обозначить так: прежде всего—напряженная активность. Ребенок всегда весь в действии. Активность растет вместе с ростом уменья управлять своим телом и духом, достигает наивысшего предела примерно в возрасте 5—7 лет. В соответствии с этой психофизической особенностью данному возрасту почти не свойственно созерцание.

Ослабление или прекращение потока деятельности обусловливается только крайней усталостью и разрешается сном.

Для ребенка важен и интересен лишь самый процесс работы, то упражнение, в какое разряжается запас его сил. Но к результату работы он равнодушен. Сделанное или оставляется без внимания, забывается, или разрушается в процессе осуществления нового замысла, новой работы. Никакие элементы утилитарности сюда обычно не привходят. Преобладает интерес к самодовлеющей конструкции и к элементам художественной формы в их первичной, почти физиологической значимости для восприятия,—к краске, линии, об'ему, поверхности, тяжести самим по себе и,—сначала,— в их разобщенности, без связывания в прочные группы впечатлений. Об'ясняется это тем, что первоначальный интерес к внешнему миру проявляется у ребенка главным образом в исследовании свойств предметов, но не самих предметов. Постепенно комплексы восприятий становятся устойчивее и образуют мир предметности с усилением интереса к отдельным вещам. А эта черта в свою очередь вызывает уклон, все более сильный к концу первого периода, в сторону подражательно-изобразительных стремлений. Уже в этот период определяются довольно ясно типы моторного и зрительного восприятия,—первый—в предпочтении осязательно об'емных впечатлений, второй—созерцательных,—зрительных или слуховых. Первый—волевой, второй—эмоциональный или интеллектуальный.

Творческая деятельность ребенка в этом возрасте имеет характер внехудожественный и внеэстетический. Здесь нет еще искусства в подлинном смысле этого слова, так как нет созерцания художественной формы, как эстетического об'екта. Деятельность ребенка, как аналитически-познавательная, так и синтетически-конструктивная,—направлена или на посильное овладение внешним миром, или же на такое же посильное проявление результатов познания. Но центр внимания ребенка не столько на внешнем мире, сколько на выражении своих внутренних состояний, своей шаг за шагом формующейся личности. Поэтому он, индивидуальное обнаружение родового начала,—определенный эгоцентрист во всех свойствах, повадках, во всем строе своей жизни и в собственном отношении к окружающему.

В дальнейшем своем изложении я буду касаться лишь материала так наз. изобразительных искусств и детского творчества, связанного с ними. Творческая деятельность ребенка до 6—7 лет в области изобразительных искусств имеет примерно такие проявления. В возрасте от 1 до 1½—2½ лет это так наз. «каракули» в рисунке и «беспредметничество» во всех иных материалах, с которыми может справиться ребенок.

Моменты рефлекторно-двигательные и первично-чувственные,—эмоциональные (в широком смысле этого понятия) преобладают над всеми иными. Творческое выражение сводится или к проявлению и упражнению воли, и к повторению в получаемом при этом раздражении желательного чувственного тона, как состояния чистого созерцания, которое можно назвать эстетическим в зародыше, но не осознанным, а потому не выделенным. Цели познавательные появляются и осуществляются позднее. Так, ребенок мнет кусок глины, складывает или раскладывает щепочки, кубики, рвет бумажки, чертит карандашом по бумаге, эмоционально протягивает руку к тому или иному яркому цвету, блестящему предмету, без конца готов повторять поглаживание чего-нибудь мягкого, теплого, шероховатого и отвертывается от раз испытанного жесткого, холодного, скользкого и клейкого. Об организации художественного образа, в котором участвуют, кроме воли и эмоций, непременно и элементы сознания, еще речи быть

не может. Дальше, от 3 до 6—7 лет, постепенно крепнут силы, появляются и растут индивидуальные навыки. Становится в связи с этим более четким уменье воплощения творческого намерения в произведении искусства. Таким образом, постепенно плод творческой деятельности ребенка становится об'ектом его искусства, сделанной вещью. При чем, эта вещь все более приобретает характерные черты какого-либо предмета внешнего мира из числа познаваемых ребенком. Однако, такое изображение долго еще остается символом, идеограммой, схемой, где дано не впечатление от предмета, а выраженное до предельного лаконизма синтетическое знание о нем и подмеченных в нем ребенком свойствах. Создаваемые и реализуемые в том или ином материале образы или продолжают быть самодовлеюще-конструктивными, или становятся иллюстративными,—своеобразным языком, который ребенок сигнализирует основные моменты в потоке своей душевной жизни. Замечательно, что такая сигнализация, нередко весьма непонятная взрослым, с необыкновенной легкостью и точностью толкования расшифровывается самими детьми.

В возрасте от 6—7 до 10—12 лет основные линии развития те же. Активность физическая и духовная попрежнему основа творческой деятельности. Но и-ряду с ней появляется и четко определяется к концу этого периода созерцательная способность,—желание и некоторое уменье задержать свое внимание на восприятии и той или иной оценке результатов собственного и чужого творчества. Правда, созерцание в данном возрасте не бывает длительным, его установка в значительной степени импрессионистична и всегда окрашивается эмоционально-чувственным тоном.

При созерцании—мало осознаваемый, но несомненный интерес к формальным элементам (гл. обр., к колориту и построению): преобладающий сознательный интерес—к сюжету, действию, сначала внешнему, а потом, позднее и к внутренне-психологическоум содержанию.

Лишь с этого момента, с момента появления созерцания, с типичным признаком—его изоляцией в сознании, можно говорить об искусстве, о художественном творчестве ребенка. Ибо, творческая воля становится художественной тогда,когда она направлена на создание довлеющей себе, самоцельной формы, когда эта форма не связана ни с какой иной, посторонней целью и организует замкнутое в себе переживание. Такое переживание сложно и управляется всеми проявлениями душевной жизни: волей—утверждающей себя в новом творческом акте, эмоцией, приобретающей характер эстетического созерцания, и сознанием—через восприятие и следующие за ним ряды представлений. Это переживание, в котором первичным моментом, оболочкой, является восприятие, коэффициентом — эмоция-созерцание и двигателем сердцевиной—творческая воля, утверждает об'ект творчества, как художественное произведение, как художественную ценность.

Развитие созерцательной способности постепенно производит ряд сдвигов в общей линии эволюции ребенка. Так, конструктивное отношение к материалу творческого проявления усложняется стремлением к декоративности, пробуждением вкуса к орнаменту. Потребность в ритмической организации рядов душевных и физических состояний, появляясь несколько раньше в области телесных движений (игр, напр.) и музыки, становится теперь одним из существенных стимулов художественной деятельности в области и пространственных (изобразительных) искусств.

Растет интерес к усложненным комбинациям формальных элементов: красочная гамма обогащается. Раньше примитивная и раскрытая, она теперь иногда строится на сложном подчинении и взаимной связи цветовых отношений в той или иной тональности. Характерен вкус к цветам, добытым путем смешения, обычно не существующий в раннем возрасте и доставляющий теперь великую изобретательскую радость. Появление в сфере внимания детей нового цвета нередко производит целую революцию. Новый цвет и новый красочный материал не только без конца применяется, но и вызывает ряд конструктивных изменений в системе прежних цветовых отношений. Так случилось с девочкой, получившей впервые черную тушь. Прежняя гамма спектрально-спокойных и радостных красок заменялась крепкими, горячими созвучиями, напр., сочетаниями черного с красным, желтым и белым, иногда густо-лиловым и изредка голубым. Эта красочная перемена резко отразилась и на рисуночной форме: линия стала острее и упрощеннее, острее и динамичнее движение изображаемых фигур (обычно женских и в танце).

Вместе с тем, усложняется и обогащается отношение к силе цвета, как предчувствие будущей роли света в цветовой конструкции на плоскости. Нередко видим особый вкус к противопоставлению цветового forte цветовому piano, ярких и сильных соединений ослабленным и блеклым. Склонность такую обнаруживают особо одаренные и нервные натуры, с неустойчивыми настроениями и сложным уже в этом возрасте душевным строем.

Иногда такое явление—результат несколько раннего развития.

Обозначается особый интерес к обработке материала: его массы, поверхностей, к тому или иному распределению на них цвета. Нередко утонченный интерес к технике становится в работе ребенка направляющим стимулом. Так, во многих рисунках этого возраста мы найдем ясно выраженное стремление противопоставить матовую поверхность блестящей, шероховатую—гладкой, то совершенно ровную обработку поверхности краской, то разнообразнейшие и крайне индивидуальные удары кисти, штрихи, большую или меньшую густоту красочного слоя. Всякому педагогу известно увлечение детей в этом возрасте «золотой» и «серебряной» красками, глянцевой бумагой для аппликации, матовой поверхностью, получаемой при обработке цветными мелками.

Первоначально это проявляется непосредственно. Но потом сознательные намерения все более управляют описываемым процессом, оставляя, конечно, главные его обоснования, самые корни, в области подсознательного.

Изучение внешнего мира продолжается, но не только в свойствах, в предметном, «вещном» их соединении, а и в их взаимоотношениях, в связи между предметами. Отсюда, естественное усиление интереса к изобразительности, а в ее пределах—к изображению действия.

Действие же развертывается в пространстве и времени.

Поэтому в данном возрасте возникают первые попытки изображения того и другого. Временная последовательность действия обычно передается при помощи совместного изображения ряда моментов. При чем наблюдаются два основных приема.—Один, более примитивный, состоит в изображении действующего предмета сразу в нескольких позах, с соответствующим увеличением количества приведенных в движение частей или органов. Так, у бегущей лошади или собаки изображается значительно больше четырех ног; у человека, который кланяется, снимая шляпу с головы, появляется несколько рук и дветри головы. При помощи другого приема, действующее лицо изображается последовательно-кинематографически в ряде сцен, связанных единством художественного построения на одной плоскости. Здесь также есть свои эта-

пы,—сначала изображения действия располагаются на рисунке в зависимости только от конструкции целого, а потом обычно выравниваются и во временной ряд,—или полным подобием кинематографической ленте, или в несколько этажей. Здесь происходит неизбежная борьба между тем и другим приемами. При этом конструктивная стройность к концу возраста нередко начинает страдать за счет выдержки в последовательности рассказа. У детей художественно более талантливых можно наблюдать попытки синтеза изумительной стройности и взаимной уравновешенности обоих требований.

Пространство (и только сначала пространство) изображается при помощи построения картины с высоким или средним горизонтом,—т.-е. или с верхней или с боковой точки зрения.

Это обычно достигается размещением изображаемого по этажам (иногда двум, иногда больше), параллельным верхнему и нижнему краям картины.

Пространственная связь между планами нередко устанавливается или перпендикуляром или, чаще всего, диагональю (напр.: линией дороги и т. д.). Никаких признаков перспективного построения пространства и изображаемых в нем предметов в этом возрасте обычно не наблюдается, за исключением случаев явного влияния взрослых или их искусства.

В характеристике детьми пространства, таким образом, применяется не одна, а две и несколько точек зрения, зависящих не от впечатлении, а от желания показать и рассмотреть и пространство и предметы синтетически - познавательно,—со стороны их основных функций и категорий. Эти же основания заставляют детей изображать человеческую фигуру с туловищем в фас, ноги—в профиль, внутренность дома—в четырехугольнике, с раскрытыми на четыре стороны стенами.

Все предметы в пространственных построениях изображаются детьми силуэтно и сбоку. При этом боковая точка зрения меняется в зависимости от положения предмета и направления его движения. Так, если изображаемая фигура человека двигается по диагонали или перпендикулярно в отношении к переднему или заднему планам, т.-е. верху и низу картины, то она рисуется перпендикулярно линии движения. Движение по кругу,—напр., в изображении хоровода,—всегда вызывает размещение фигур по радиусам, при чем головы фигур даны иногда по внешней, иногда по внутренней окружности.

Описанный выше тип построения пространства на плоскости обычно связывается с моторно-волевым строем душевной жизни ребенка, с пространственно- и об'емно-конструктивными наклонностями.

Другому типу свойственно воспринимать и изображать пространство двухмерно. Это—тип больше эмоциональный, склонный к декоративно-орнаментальному творчеству.

Распределение изображаемого на плоскости в обеих разновидностях построения пространства, чаще всего крайне статично, подчинено закону симметрии и как будто противоположно бурно-динамическому характеру всего содержания детской жизни в этом возрасте. Причины контраста точно не установлены, но они, может быть, лежат в той борьбе, какая происходит между консервативными силами, охраняющими в должной устойчивости все родовое, все приобретенное накопленным опытом предшествовавших поколений,—и силами, выводящими из этой устойчивости, создающими новые комбинации,—иными словами,—формующими индивидуальное. И характерно то, что статическое построение, преобладая в начале этого периода, к концу его сменяется динамическим, основанным на текучести, постепенно растущей неустойчивости соединения всех конструктивных элементов: красок, линий и пр.

Стремление к проекцированию об'емов на плоскости, обычно отсутствует в этом возрасте и встречается, как крайне редкое исключение при внешнем искусственном стимулировании. Потребность в об'емном выражении художественных образов удовлетворяется реальной об'емной конструкцией из самых разнообразных материалов. При чем отношение к материалам в этой области вполне аналогично тому, какое было охарактеризовано выше в отношении к живописи и рисунку. Здесь то же разнообразие, тот же блеск и изумительный вкус, поразительное изобретательство в выборе, комбинировании, интуитивном выявлении богатства свойств, материала, художественной формы и их взаимоотношений. Особо важно отметить поразительно мудрое внимание детей к обработке об'емных поверхностей: когда нужно—целомудренная простота и строгость чистых конструктивных форм и отношений; когда нужно,—необыкновенное, редко доступное взрослому (если он не гениальный художник), сказочное богатство декоративно-орнаментального усложнения конструктивного задания,—конечно, с большими или меньшими отклонениями в ту или другую сторону, в зависимости от индивидуальности.

На основе этих творческих состояний обычно в данном возрасте просыпается, иногда мощно захватывает стремление к декоративному и орнаментальному изменению условий внешней обстановки, окружающей ребенка. Он не только любит «украшать», но и властно, подчас деспотически требует подчинения своему декоративному вкусу сверстников и взрослых. Я знаю девочку, которой великое, почти физическое страдание доставляет в ее домашней обстановке всякое неприемлемое для нее эстетически цветовое пятно, размещение предметов. Душевное равновесие достигается лишь с положительным изменением обстановочной ситуации.

Тот же возраст крайне склонен к производственному искусству: по возможности делать или, в крайней мере, украшать вещи для жизни. И такой уклон настолько властно захватывает детей, особенно в процессе коллективной работы, что искусство символов - идеограмм, как язык и сигнализация, иногда отступает далеко на задний план, почти исчезает и, во всяком случае, подчиняется тогда целям декоративным.

Обобщая все сказанное о художественном развитии человека в возрасте детства, отметим следующие основные черты: господство родового над личным, активности—над созерцанием, творчества—над восприятием, эмоции и воли—над познавательными процессами. На фоне родовых проявлений нередко резко выделяются индивидуальные черты и различия, но личность, как таковая, как замкнутый в себе мир, с дисциплинированной волей и подчиненными ей душевными и физическими силами, пока начинает,—и то весьма слабо,—обозначаться. Эти вспышки родового начала в художественном творчестве детей иногда порождают изумительные следствия и неожиданно таинственным, ярким светом подчас освещают многое загадочное, иначе необ'яснимое. Так, недавно мне пришлось познакомиться с значительным количеством рисунков цветными карандашами и акварелью, одной двенадцатилетней девочки, за трехлетний период ее творчества. Кроме несомненной индивидуальной талантливости, пока еще не освободившейся от типичных признаков родового выражения, я заметил необыкновенно сильное и странное влияние Востока,—Средней Азии, монгольско-китайское. Типично-азиатское, — не рафинированно - иранское,—обращение с цветом: исключительную насыщенность и напряжение его.

резкая и жгучая гармония красного, желтого, белого, черного; созвучия желтого и зеленого, а рядом—зеленого и синего, пурпурового с лиловым; сухая и острая линия. А в сюжете: скачущие лошади, кавалькады всадников, чаще всего в странных, весьма фантастических, но по характеру своему азиатских одеяниях,—при чем движения лошадей, различная быстрота их бега переданы превосходно, несмотря на крайний примитивизм техники и наивность рисунка. Дальше—женщины в покрывалах, пестрых платьях и азиатских туфлях, обычно танцующие, в позах, с резкими движениями и поворотами.

Я недоумевал: откуда, как и почему творчество девочки окрашено таким исключительным веянием Востока? Семья культурная вполне, но девочка, к счастью, в своем художественном развитии и направлении вкуса предоставлена самой себе. Влияния специального воздействия на нее образцов восточного искусства не удалось установить. Влиянием балета также ничего не об'яснишь. Разгадка получилась неожиданно.

В беседе с отцом девочки выяснилось, что он—полурусский, полукиргиз. Он рассказал мне о том, как взрослым человеком, попав впервые в степи, почувствовал себя «на родине» под куполом киргизской юрты. как он, не ездивший до тех пор верхом, почувствовал себя единым целым с лошадью, очутившись в седле; как, наконец, он с тоской в душе покидал степи, как истинную родину.

В индивидуальной душе девочки пульсирует родовая душа ее азиатских предков, со всем богатством и своеобразием цветовых звучаний, со всем специфическим характером, а иногда и приемами разрешения художественных задач.

Пока девочка на переломе, и трудно сказать, как сложится и в какую сторону направится ее художественное развитие.

Аналогичное впечатление производит художественное творчество ненормальных взрослых,—особенно больных прогрессивным параличем мозга, в начальном, иногда довольно продолжительном периоде их болезни. Мне известны, например, чудесные по цветовым гармониям, по изысканности технических приемов в обработке красочных поверхностей беспредметные построения одного бывшего конторщика: редкие по силе и лаконизму цветовой и линейной формы, кубистически обобщенной, пейзажи бывшего учителя какой-то провинциальной гимназии. Оба до болезни искусством не интересовались (насколько известно) и художественным творчеством не занимались. Можно предположить, что болезненный процесс, разрушая личность, прокладывает путь родовому, стихийному течению какой-то внеличной творческой энергии. Сквозь трагическое зияние надорванной и исчезающей личности, заслоняя ее, начинает высокой многоцветной струей бить чудесный гейзер подсознательного, быть может, космического.

Теперь несколько слов о влиянии пола на художественное развитие и творчество детей. Это влияние, несомненно, есть и определяет собою некоторые особенности детских художественных проявлений. Так, у мальчиков обнаруживается большее тяготение к характеристике действия, а в связи с этим,—к динамическим построениям, к преимущественному выражению об'ема, пространства; у них специфический, наконец, «мужской» круг сюжетов, изображаемых предметов. В изображении мальчик склонен опускать подробности. Изображение для него ценно прежде всего, как символ. Декоративно-орнаментальные стремления обычно слабы.

Творчество девочек тяготеет к большой статичности, к цвету и линии, а потому оно более плоскостно и легко переходит от символики образов к украшению, к декоративному и орнаментальному использованию их, как материала. Мелочи и подробности нередко преобладают над общим.

Художественное восприятие мальчиков окрашено волевыми переживаниями, у девочек—больше эмоциональными.

Но эти различия не так уж категоричны. Часто происходит смешение элементов в различных пропорциях.

Кроме того, указанные черты не разделяют до последней творческой глубины, которая первична и предваряет половую дифференциацию. Поэтому, ко всяким психолого-педагогическим системам, основывающимся на признании явлений половой жизни первичным рычагом творческой деятельности человека,—необходимо отнестись с весьма большой осторожностью.

Постепенно, в течение описываемого возрастного периода, намечаются новые сдвиги, появляются новые взаимоотношения прежних элементов. Крепнет воля, а на ее основе начинается формование личности. Эмоции медленно, но неуклонно, сдерживаемые и направляемые волей, становятся под контроль сознания. Такой поворот ясно, а иногда и резко обозначается к началу процесса полового созревания. В первом периоде ребенок, живя проявлениями своей родовой природы,—в то же время откровенный эгоист, с антропоцентрическими переживаниями. Он мало нуждается в обществе себе подобных,—во всяком случае, не испытывает острой потребности в этом. Так дело обстоит преимущественно в начале и в середине периода.

С момента формования личности, ее концентрации и противопоставления внешнему миру,—всей ее целостности, всему его многообразию,—ребенок стремится к общественной жизни. Товарищеский инстинкт, чувства социального порядка особо сильно овладевают им, заставляют приносить себе в жертву многое из прежнего эгоистического строя детской души. Об'ясняется это, быть может, тем, что личность формуется через отграничение себя от остального, но в то же время через уравнение себя с себеподобными. Основные показатели процесса образования личности,—самолюбие и честолюбие, не могут до конца проявиться, определиться и утвердить себя без существования общественной среды и той или иной ее реакции на притязания личности. Но, как бы то ни было, это противоречие, характерное для следующего возраста,—отрочества, отныне становится в положение возбудителя того трагического действия, которым полно грядущее развитие душевных сил подростка и юноши.

Примерно, от 10—12 до 14—15 лет происходит половое созревание, усиленный рост костной системы и ряд иных физических изменений, знаменующих собою переход от детского состояния организма, от крайней неустойчивости отношений всех сил, телесных и душевных, к более или менее прочному равновесию системы взрослого человека. В связи с этими процессами перестраивается психика, круто изменяются и характер и направление художественного развития. В душевном строе этого возраста отметим только те черты, которые освещают нам вопрос и помогают его разрешению.

Если раньше у ребенка потребность собственного творческого проявления преобладала над интересом к окружающему, теперь растет особо обостренное внимание к внешнему миру. Изучаются не только предметы, их свойства, отношения, действия, но и причинная связь, целевая обусловленность. Основные вопросы возраста: что? как? почему? зачем?

Конструктивные способности значительно понижаются по причинам вполне понятным: конструктивная строй-

ность есть результат суб'ективной оценки и переработки данного в природе материала. Внимание подростка обращено не на выражение, а на восприятие. Охватить в восприятии всю сложность впечатлений и организовать их целостию, он еще не может, а потому разбрасывается по частностям; схватывая отдельное явление, опускает его причиную связь с остальными.

Отсюда,—особо сильная тяга к изобразительности,—тяга, определяющая направление всей художественной деятельности возраста. От символики образа и идеограммы, от крайнего и условного обобщения совершается переход, подчас весьма стремительный, к индивидуализации впечатления, к своеобразному «импрессионизму», даже натурализму. Подросток хочет изображать все «так, как на самом деле». Он стремится к иллюзорности, к перенесению на плоскость об'емных и пространственных отношений. Эти отношения подчиняют себе красочную стихию, лишают ее былой силы и свободы. Чувство цвета вообще в этом возрасте слабеет, притупляется.

Крайне важно и интересно здесь отметить особую зоркость глаза, точность пространственно-об'емных восприятий и вытекающее отсюда своеобразие передачи об'емов и трехмерного пространства на плоскости. Так, формы кубические,—напр., форма стола, табурета, ящика,—изображаются при помощи того построения, которое за последнее время в науке об искусстве определяется термином «обратной перспективы». Суть этого явления в том, что все прямоугольные горизонтальные или наклонные поверхности, видимые сверху (при так наз. высоком горизонте), линейно сокращаются не к заднему, а к переднему плану. Таким образом, задняя грань верхней плоскости оказывается шире, чем передняя. Это построение, очень стойкое у детей в более раннего возраста и появляющееся вместе с потребностью линейного изображения об'емов, обычно считается одной из характерных «ошибок» детского способа изображения видимого.

Мне в одной из своих научных работ удалось вполне доказать, что это—не ошибка, а необыкновенно острая наблюдательность и точность восприятия, что так мы действительно видим обоими глазами на близком расстоянии, сверху. «Прямая перспектива», обычная у художников и признаваемая единственно правильной,—перспектива восприятия мира одним глазом, из одной точки зрения.

Дети и подростки, принимая бинокулярное построение перспективы, вместо монокулярного, в своем искусстве совпадают с аналогичным приемом всего искусства Востока, как выражением не условности, а величайшей наблюдательности и реализма.

Натуралистические стремления подростка в связи с особой остротой и четкостью восприятия, по-новому усложняют процесс его творчества, требуют ряда новых, более сложных технических приемов.

На-ряду со всем этим растет критическая работа сознания, которая особо ясно противопоставляет сложность и логическое превосходство внешнего мира, его «совершенство» одинокой личности подростка и крайнему несовершенству его сил. Душевное состояние в этом возрасте диаметрально противоположно тому, что наблюдалось в предшествовавшем периоде. Насколько ребенок уверен в себе, в своих силах, в непогрешимости всех средств своего творческого действия, инстинктивно опираясь на правду родового опыта, настолько подросток склонен преувеличивать свое «неуменье», свою индивидуальную слабость.

Родовое оставляет его, и он может рассчитывать только на себя, на свою обособляющуюся и формующуюся личность. Истоки творчества мелеют. На первый план выступает познавательная деятельность, в большей или меньшей степени окрашенная эмоцией,—у мальчиков меньше, у девочек—больше.

Этот отрыв личности от родовых корней, это противопоставление ее миру,—акт очень важный для ее самоопределения,—сопровождается весьма болезненным душевным процессом: отсутствием согласованности душевных сил, появлением рефлексии, а вместе с нею нередко ослаблением не только творческой производительности, но и воли вообще.

Отсюда понятно, почему в этом возрасте активность, творческая изобретательность сменяются некоторой пассивностью, склонностью к созерцанию. Восприятие преобладает над выражением. При чем восприятие у мальчиков-подростков становится все более аналитическим, рассудочным, с решительным уклоном в сторону психологических элементов и сложной сюжетной канвы произведений искусства.

Мерилом художественности является сходство с натурой, нередко содержательность и драматизм сюжета. Из элементов формы замечаются и оказывают, как и раньше, больше воздействия пространственно-об'емные отношения. Девочки-подростки склонны к эмоциональной созерцательности. Цвет и в этом возрасте дает сильный, иногда определяющий тон их художественному переживанию. Формование личности, сдвиги физического развития в сторону органического типичного строения взрослого человека порождают и усиливают в подростке интерес к обществу взрослых, их быту, привычкам. Он хочет быть «большим». Вероятно, на этой почве у подростка появляется особый интерес к искусству взрослых. Но удовлетворяясь подражанием, подросток старательно и по возможности точно пытается копировать картины, особо понравившиеся ему. Если технически он слаб, копирование на глаз заменяется точным воспроизведением контуров и основных линий при помощи прозрачной или копировальной бумаги. Дальнейшая обработка контура происходит в зависимости от вкуса и задачи: мальчик обычно занят об'емом и связанной с его изображением растушевкой или цветовой посильной моделировкой, девочки,—более или менее свободной раскраской,—ясным и детальным выделением линии за счет об'ема.

В искусстве взрослых подросток предпочитает скульптуре и архитектуре живопись, а в последней—реалистическое содержание,—преимущественно жанр бытовой и исторический. Пейзаж и портрет интересуют в последнюю очередь.

В отношении к последующему развитию художественных способностей отроческий возраст представляет собою пору кризиса, острого и весьма болезненного перелома. Отроческое «не умею», в связи с ослаблением творческой воли и воображения усилением анализа и созерцания, приводит подростка весьма часто к отказу от художественной деятельности.

Большинство людей взрослых застывает на этой позиции, на тех наивных приемах художественной техники, кото[рые] свойственны последнему времени детства и первой поре отрочества, но без яркости, силы и выразительности. Интерес к художественной деятельности, являющейся основной, всепроникающей и всенаправляющей стихией жизненных проявлений детства, перемещается теперь и в дальнейшем на другие стороны и потребности личности: выступают на первый план интересы интеллектуальные, общественные, в широком смысле слова; религиозные, а с ними—моральные.

Чудесный искрометный гейзер детского художественного творчества с высокой подпочвенной струей мощного напряжения, теперь опадает, его многоцветность блекнет. Все вновь уходит в какие-то таинственные родовые глубины, породившие это изумительное цветение. И на поверхности индивидуальной жизни обычно остается лишь мутный, прерывистый и мелкий ручеек, никого не радующий, никому не нужный,—серая душа обывателя. Происходит это не сразу. Художественное развитие подростка вступает в следующую фазу при переходе к юности.

Границы юношеского возраста, как и предыдущих, довольно условны и колеблются между 15—16 и 19—21 годами. Физическое и психическое развитие приводят к законченным формам взрослого человека. Но устойчивости нет. Душевная жизнь вся построена на противоречиях, на бурных столкновениях противоположных сил. Созерцательность и анализ вновь уступают место воле и эмоции. Борьба этих сил становится внутренней борьбой возможных будущих центров, вокруг которых в том или ином соотношении произойдет окончательное об'единение личности. Рационализм здесь сталкивается с романтизмом, «импрессионизм» с «экспрессионизмом». Сформировавшаяся личность, противопоставляя себя внешнему миру, не отступает в бессилии перед его напором, и свою волю утверждает над его стихийностью, закон и нормы человека — над внечеловеческим порядком. Это романтический вызов, об'явление войны. Вступая в борьбу с внешним и внутренним хаосом, юноша хочет утвердить свою личность победой над ним, создать из бесформенной массы впечатлений собственный новый мир. В этой борьбе равнодействующая всего поведения юноши крайне извилиста и аритмична. Атмосфера вешних бурь, обнажая и укрепляя волю, вновь таинственно вызывает творческий под'ем, весьма нередко проявляющийся в художественной деятельности. Последняя имеет синтетический характер, об'единяя, как тезу и антитезу, стадии детства и отрочества. Отзвуки первого—возродившийся вкус к формальным элементам, особенно к цвету, повышенная эмоциональная впечатлительность и чуткое отношение к конструктивным задачам в искусстве. Вновь появляется склонность к выражению д е й с т в и я, а в сюжете—к с и м в о л и з м у. От второго возраста сюда переходит и должен быть претворен весь опыт аналитического, чисто позитивного исследования мира, его свойства отношений, его об'ективной данности. Новый продукт творчества в этом возрасте является, таким образом, весьма усложненной, органической формулой новых взаимоотношений между личностью и миром. Личность, нашедшая и укрепившая себя в обособлении от своего родового и от внешне-природного, вновь возвращается к ним с творческой инициативой, с безмерными дерзаниями перевернуть этот мир, перестроить его по законам своей воли, по мере своих религиозных, моральных, общественных, художественных идеалов. Необходимо заметить, что в этом возрасте также нет культа чистой художественной формы. Она всегда органична, всегда насыщена всем содержанием и физической и духовной жизни. Потребность созерцания не слабеет, нередко усиливается. Но аналитические моменты в созерцании заметно уступают переживаниям эмоциональным и волевым. Импрессионизм второго возраста, как пассивное восприятие, как регистрация внешнего впечатления, сменяется ярко выраженным экспрессионизмом, как самоутверждением, как «выражением» прежде всего внутреннего строя личной жизни.

Наблюдая общую картину духовной и отчасти физической эволюции человека, а на основе этой эволюции, проявления его художественного творчества, мы особенно склонны признать глубокую правильность мысли, что развитие индивида в своих основных чертах повторяет развитие вида.

В самом деле, психология детства, главным образом позднего детства, близка психологии человека в фазе родового быта: неукротимая энергия, слабо управляемая индивидуальной волей, повышенная эмоциональность, склонность к аффектам, при наличности нередко весьма резких признаков индивидуальности, зародышевое состояние личности, только что намечающейся в протоплазме родового сознания и родовой воли. В искусстве тоже очень много общего: любовь к цвету, плоскостному изображению, линейности; реализация об'емов и пространства первоначально вне рамок иллюзорности,—в скульптуре и архитектуре: обобщенность и символизм художественных образов, их самодовлеющая смысловая ценность вне декоративных и орнаментальных намерений; изумительное сходство канонических приемов построения пространства и изображения человеческой фигуры с нескольких точек зрения, с наиболее типичных аспектов; интуитивно—родовые стройность и крепость художественных построений; особая восприимчивость в зрительном познании различно обработанных поверхностей; наконец, обращение творческого внимания не столько на внешний мир, сколько на внутреннее его выражение,—своеобразный «экспрессионизм». Все это мы найдем, сравнивая детские современные рисунки с творчеством первобытных народов или современных дикарей. Отзвуки тех же черт, возведенные в священный канон религиозного искусства, мы встретим, напр., у египтян, в Мексике и Перу, частично в искусстве Востока: Индии, Средней Азии.

Конец детства и отрочество в его первой поре весьма сходны по своим психическим признакам с эпохами перехода от родового быта к варварской фазе культуры. Не буду подробно останавливаться на таких чертах, как страсть в этом возрасте к охоте, животным, пастушеской профессии, бродяжничеству. Важно отметить и там и здесь формование личности, борьбу за нее, в связи с этим повышенное самолюбие, честолюбие, желание первенства, культ героев, а на ряду—особо острое развитие общественных инстинктов. В искусстве—общее: переход от самодовлеющей символики к декоративно-орнаментальному приложению творческой энергии. Вспомним декоративно-орнаментальную роскошь неолита, бронзового века, художественный уклад всякого, так наз., народного быта. В связи с перевесом интереса к внешнему миру усиливаются, как и в отроческом возрасте индивидуального человека, реалистические и натуралистические стремления, свойственные переходным фазам к искусству высшей точки культурного расцвета того или иного социального формования (чаще всего народного организма, класса, группы).

И здесь цвет постепенно вбирается об'емной формой. На первый план выступают задачи иллюзорного изображения об'емных и пространственных отношений. Возникает сначала непосредственная практика, основанная на обостренной восприимчивости впечатлений внешнего мира, а потом и формулированное учение о перспективе.

Замечательно (как я уже отчасти указал выше), что пространственно-об'емные построения детей на плоскости по законам так наз. «обратной» перспективы совпадают с аналогичным приемом, свойственным всему искусству Востока и эллинистически-римскому. Главную причину совпадения приходится искать в изумительно точном восприятии, не засоренном никакой предвзятостью, и одност-

ронними теориями, в неповрежденно-чистой впечатлительности.

Пора юношества напоминает эпохи наиболее полного культурного расцвета с буйной борьбой противоположных сил, героизмом осознавшей себя и окрепшей личности, ее бодрым походом на мир, подлежащий всяческому завоеванию. Здесь совершается процесс плодотворного единения личности и общества. Их взаимодействие порождает наивысшие формы культурного проявления всех таящихся, еще не вполне раскрытых и с той, и с другой стороны сил. Сначала процесс разрешается преимущественно в формах статически-уравновешенных, ясно гармоничных. Потом процесс убыстряется, формы его выражения становятся динамичнее. Наступает период, овеянный мощным духом «барокко».

Напрасно считают обычно барокко признаком упадка. Предшествующая стадия статического и последующая—динамического синтеза характеризуют собою две равноценные вершины культуры и искусства, приближающихся к следующему периоду—периоду полной зрелости, полной устойчивости и, предопределенных предшествовавшим развитием форм жизни и искусства, ясности, спокойствия кристаллизовавшего миросозерцания. Классицизм—признак совершеннолетия и последняя дань искусству со стороны породившей его социальной разновидности. Дальше она, за немногими историческими исключениями, отходит от него в своей массе. Брошенную нить подхватывают другие группировки,—иногда внутри данного общественного организма, иногда вне его,—в зависимости от исторических условий,—и продолжают или начинают линию художественного развития вновь. Этот краткий и очень беглый экскурс в область исследования сходных черт развития индивида и коллектива не рассчитан на полноту и имеет целью лишь указать важность и полезность изложенной точки зрения для разрешения дальнейших чисто педагогических задач.

Характерно, что возрастом юношества обычно заканчивается и индивидуальное художественное цветение в массе. Отсюда уже немногие идут по пути художественного творчества, как основного мотива и основного жизненного своего проявления. Большинство свои художественные запросы удовлетворяет не через собственное творческое действие, а через восприятие. Творческие силы личности направляются в другие области и могут быть, могут и не быть в созвучии с переживаниями художественного порядка.

Очень интересно и важно для последующей педагогической части статьи отметить сходство процесса художественного развития детей и взрослых в области творческого выражения—я имею в виду взрослых, которые в силу ряда обстоятельств впервые пробуют свои силы в области художественно-изобразительного творчества: те же фазы, те же приемы, те же характерные особенности. Разница лишь в длительности периодов. Первый период, очень продолжительный у детей (и несколько лет), у взрослых значительно короче, длится несколько недель, а иногда проявляется лишь в нескольких первых работах. При чем продукты творчества взрослых в первом периоде так похожи на детские рисунки той же фазы, что и специалист далеко не всегда проведет между ними надлежащую грань.

Второй период затягивается, но им чаще всего и заканчивают взрослые свои пробы художественного творчества. Третий период редко развертывается и редко дает сколько-нибудь интересный результат. Исключение составляют лишь люди художественно талантливые, которые, найдя себя—нередко неожиданно, стихийно и почти катастрофически для всего прежнего уклада жизни,—выходят на новую творческую дорогу.

III.

Задачи художественной педагогики в связи со всем вышеизложенным весьма сложны и ответственны. Детская душа и ее творческая динамика пока постигаются больше интуитивно, чем незыблемо научно. Нет ни одного возраста, о котором можно было бы сказать утвердительно, как об исследованной области, хотя бы в основных особенностях.

Между тем то, что мы знаем, весьма тревожно и ставит педагога перед тяжкими вопросами. В самом деле, общая картина художественного развития человека с детства до взрослого состояния сводится к следующим чертам: необыкновенная яркость, сила и совершенство детского творчества первого периода, явное творческое потухание, оскудение во втором, короткая, непрочная и далеко не общая вспышка в третьем. А дальше—обычно серый нейтральный тон, полное творческое обнищание у взрослых.

Постепенное иссякание художественной талантливости по возрастам происходит и качественно и количественно.

Основные предварительные задачи художественной педагогики: выяснение причин и условий этого процесса, определение степени их изменяемости от способов педагогического воздействия. Здесь предстоит тщательная и очень осмотрительная работа без увлечений модными теориями и их практическим применением. Сюда я отношу, напр., фрейдианство, с его исключительно сексуальным подходом к явлениям художественного творчества [1]), иссушающий рационализм, и профессионализм современной футуристической педагогики, поскольку намечаются ее контуры [2]), во многом остальном приемлемые и трезвые.

Много может затемнить и исказить нередкое ныне педагогическое дилетантство в области художественного, да и всякого иного воспитания—образования. Пора понять,—как это давно поняли на Западе и в Америке, что художественное воспитание—не спорт, не «модная тема», а серьезное и ответственное дело жизни, что наши дети не кегли, не глина, не кирпичи, с которыми можно производить любые манипуляции, а драгоценный наш культурный фонд, живая ткань с очень нежной и сложной организацией.

Основная цель художественного воспитания—культура творческой личности, проявляющей себя общественно и индивидуально,—личности, создающей в сложном процессе выявления внутреннего образа и в творческом восприятии внешнего мира художественные ценности. Для этого необходимы в равной мере: овладение материалом и средствами творческого выражения, ибо внутренний образ требует своего реального воплощения, превращения в художественную вещь; воспитание способности восприятия—созерцания, так как только этот момент создает из творческого продукта, из материально мертвой вещи произведение искусства.

В связи с целью определяется и главная задача художественного воспитания, опирающаяся в своем разрешении на характерные особенности возрастов: изыскание и разработка таких педагогических методов, которые помогли бы бережно провести яркий мощный огонь первичного родового творческого периода через критические возрасты отрочества и юношества в душевный строй взрослого человека. Необходимо, чтобы педагогические усилия не только сохранили бы во взрослом maximum творческой активности, но и превра-

[1]) Метод Фрейда особенно опасен в педагогическом применении его к неокрепшей психологии детей в периоде первого детства. Эксперименты над детьми в связи с ним требуют крайней осторожности.

[2]) См., наприм., программы по изобразительному искусству для школы I и II ступени Н. К. П.

тили бы ее в основной рычаг всей жизнедеятельности взрослого человека. Поиски художественной формы для всех жизненных проявлений—не эстетизация жизни, а ее художественно-производственная обработка, дающая наибольшую полноту, совершенство и в то же время наибольшую сжатость всякому внешнему проявлению, всякому действию творческой воли.

Каждый возраст требует своей особой художественно-педагогической и методической обработки. Но должен быть один основной принцип, от которого не мыслимы отступления. Этот принцип сводится к требованию, ныне весьма часто нарушаемому и практически и теоретически (особенно в системе воспитания по Монтессори): *необходимо исходить из внутреннего мира, из внутренних потребностей ребенка*, из их естественного развития, а не из внешнего мира, слишком резких и прямолинейных требований окружающей обстановки. Иначе говоря,—следует путь воспитания предпочесть пути образования и последнее бесповоротно подчинить первому. Боязнь связанной с этим принципом кажущейся искусственности и замедленности темпа детского развития—боязнь близорукая. Человек вообще медленнее и искусственнее воспитывается, чем любое животное. И, однако, этот медленный рост, эти отставания и сравнительная беспомощность—залог больших возможностей для приспособления к сложной жизненной среде, одна из главных причин победы человека над животным и неорганическим миром.

Педагогическая помощь в периоде детства наиболее ответственна. Ее неудача может исковеркать, направить по ложному руслу все развитие ребенка. Не следует забывать, что ребенок в этом возрасте чрезвычайно внушаем, а приобретаемые им привычки с большим трудом изменяются в последующие годы.

Этот период изживания родового начала в области творчества требует от педагога возможно меньшей доли вмешательства в творческие намерения и действия ребенка. Следует предоставить полную свободу детскому художественному воображению, детской художественной воле. «Исправление» детского художественного вкуса, художественных произведений детей—одна из величайших педагогических ошибок в прошлом, преступление—в настоящем. Между взрослым и ребенком такое существенное различие, что даже общего языка у них почти нет. С одной стороны, душевный мир взрослого с четкими отношениями к миру внешнему, с установившимися навыками, предвзятостью восприятий и оценок, с оформившимся характером и организованной личностью. Этому миру противостоит таинственная чудесная душевная протоплазма, первообразование и его совсем не выясненная, но крепкая и глубокая связь с первоистоками не только рода, но и жизни в целом. Из этих глубин, управляемая только инстинктом, глядит на нас такая совершенная красота художественных первообразов, что взрослое воображение кажется нередко просто плохой репродукцией, бескровным и уродливым отражением. В этой сфере ребенку учиться у взрослых нечему. Он бесконечно богаче их. Помню недавнюю оценку Матисса, сделанную двенадцатилетней девочкой, обладающей, между прочим, изумительным чувством цвета: «не понравился. Однообразен очень». Ну, конечно, так: ибо Матисс только довольно талантливый (по «взрослой» оценке) ученик и подражатель. Цель его недосягаемых стремлений—убедительность и красота детского художественного примитива, цель неосуществимая по причинам, уже отмеченным выше.

Однако, педагогическая помощь и здесь необходима, но в других областях и планах. Прежде всего, это—помощь при познавании ребенком мира,—предметов, их свойств, а позднее и отношений, их взаимодействия.

Ребенку необходимо знание материалов, их качеств: плотности, веса, сопротивления, отношений равновесия, об'емов, поверхностей, цвета. Перечисляю лишь часть бесконечного разнообразия окружающих ребенка явлений и отмечаю группировки их по тем или иным познавательным категориям.

Но процесс познания есть процесс овладевания внешним миром. Он непосредственно связан с процессом творческой переработки, творческого акта, к созданию из воспринятых элементов новой комбинации в виде сделанной вещи. Здесь необходимо внимательное содействие, гл. обр. чисто техническое и то постольку, поскольку этого хотят сами дети, или диктует непреодолимая их собственными силами трудность восприятия и в особенности, выражения, т.-е. художественной обработки по преимуществу. Так, напр., следует помочь детям овладеть той или иной красочной палитрой по их вкусу, смешивать краски, накладывать их на бумагу или иной материал, обрабатывать в связи с их запросами так или иначе поверхность,—добиваться, скажем, большей или меньшей густоты красочного слоя, вязкого или жидкого состава краски, уменья накладывать ее ровным слоем или иначе, добиваться блеска, мата, гладкости, шероховатости. В пользовании материалом для выполнения об'емных и пространственных построений педагог должен помочь детям выяснить все свойства материалов, их конструктивные качества, их пригодность для осуществления определенного творческого замысла детей. При чем основной метод—метод пробуждения *предельной самодеятельности детей*, развития до возможного напряжения активности их воли и изобретательских способностей.

Всякий педагог, работающий с детьми, прекрасно знает то бесчисленное количество крупных и мелких открытий, которые совершает в процессе своей работы ребенок, знает тот творческий восторг, каким загорается лицо ребенка при удачном завершении творческих и чисто технических поисков. Успех и приобретаемые навыки пробуждают в нем новый взрыв энергии, реализацию новых творческих ценностей. Обычно эти изобретения—давно уже открытые «Америки» взрослых. И пусть! Ведь основную педагогическую ценность здесь имеет самый процесс, самое творческое действие, а не результат.

К концу периода детства постепенно пробуждается и развивается,—как я уже отметил выше, — способность и потребность художественного *созерцания*. В основе ее несомненно лежит также творческий акт, но с усиленным эмоциональным тоном. Мы уже говорили о значении созерцания для художественного развития ребенка. Важно здесь подчеркнуть, что созерцание—естественный и педагогически крайне необходимый перерыв между волнами разрядов творческой энергии. Тая в себе элементы творческой активности, художественное переживание — созерцание — естественная связь, устанавливающая непрерывность творческого действия. Вырывать или ослаблять эти моменты жизни ребенка, — как ныне есть к тому немалая склонность в педагогике, находящейся под влиянием футуристических воззрений,—крайне вредная педагогическая бестактность,—при этом, к счастью, совсем не осуществимая. Детская психика не подчинится насилию и сама потребует нормального отдыха, нормальной радости восприятия. Как же эту радость организовать педагогически?

Прежде всего приспособлением окружающей обстановки применительно к элементарным требованиям эстетики возраста и условий познавательной работы (в области цвета, пропорций, пространства, об'емов, поверхностей). Здесь дети сами нередко проявляют энергичный почин и ведут за собой руководителей. Достаточно иногда со стороны послед-

них незначительного толчка, чтобы обнаружилось изумительное умение, считаясь с обстоятельствами, делать почти «из ничего» чудеса своеобразной декоровки. Так, до неузнаваемости изменилась отвратительная столовая в одном из детских домов Москвы. Дети украсили ее сработанным коллективно фризом, который через год заменен был другим,— плодом такой же коллективной работы. Выполнялся фриз таким способом. По взаимному соглашению в первый раз был выработан однородный тип удлиненных восьмигранников из бумаги. Поле каждого из них можно было украсить по желанию. Детское художественное воображение развернулось с изумительным разнообразием и блеском. Я не видел ни одного рисунка, сходного по цветовому, линейному построению, даже по сюжету. В работе принимали участие дети и подростки от 8—9 до 14—15 лет. При чем, если и приходится говорить о влиянии, то скорее младших на старших (гл. обр. в цвете), но не наоборот. Интересно отметить момент общего компанования всего фриза. Здесь дети признали, что некоторые работы нельзя включить, так как они выходят из общего тона. Много пришлось им потрудиться над примирением цветовых противоречий. Это был весьма плодотворный опыт коллективного творчества и первого знакомства на практике с законами декоративного искусства. Столовая, опоясавшись фризом, изменилась до неузнаваемости. И дети весьма учли ту радость, какую дали им и процесс работы, и новые впечатления от художественно преображенной обстановки.

Через год, после очень удачной по впечатлениям и результатам экскурсии в Ростов-Ярославский, дети задумали заменить старый фриз новым. Но прежний опыт многому научил. Необходимость предварительного соглашения учтена была еще строже. Общим решением изменили форму восьмигранников, исходящую теперь значительно удачнее не из прямоугольника, а из квадрата.

Для всех композиций были приняты обрамление и, по возможности, белый фон, хотя отступления допускались, если работа не противоречила резко заданию. Между большими восьмиугольниками дети захотели для разнообразия поместить связующие весь фриз небольшие четырехугольники.

В общем фриз получился значительно совершеннее и сильнее по цветовым впечатлениям (иногда исключительной красоты), чем старый. Здесь весьма положительным оказалось влияние,—при этом весьма талантливо и своеобразно переработанное,— ярославских изразцов, предметов народного искусства, гл. обр. игрушек и вышивок, отчасти—фресок ростовских церквей. За последнее время большими декоративными «панно» был преображен большой зал с старыми обмызганными и потрепанными обоями. К собственной «постановке» «Руслана и Людмилы» дети сделали и костюмы и превосходные декорации о подлинно сказочным толкованием «действа». Восточная роскошь орнаментовки достигнута приемом аппликации из различного по цвету и поверхности бумажного материала.

Все эти примеры я привожу для того, чтобы показать, как мало нужно педагогических усилий, чтобы детское творчество развернулось в полном размахе своей преображающей жизнь художественной воли. Роль педагога здесь сводилась только к технической помощи, чаще—совету, да к добыванию материалов (правда, ныне крайне,—и, конечно, временно,—затрудненному). Творческая самостоятельность детей бережно охранялась. Да и какому взрослому художнику можно было бы соперничать с стихийной силою детского художественного темперамента? Эта красота—ясное доказательство отсутствия всякого влияния со стороны взрослых. Детское творчество в области художественной организации и обработки бытовой обстановки можно расширить до любого предела. В сущности, украшение быта—наиболее легкая разновидность. Здесь неиссякаемые мотивы для украшения употребляемых детьми вещей: деревянной посуды (акварель и лак), тетрадей, переплетов книг, для изготовления заставок, концовок, иллюстрирования своих работ, журнала. А далее: создание нового, художественного уюта, даже изготовление детьми предметов обстановки, доступных их технически-трудовым навыкам: в крайнем случае—разработка детьми эскизов, макет для тех изменений, какие им технически не под силу. В этом процессе, в связи с возрастом (обычно, конец детства) имеют большое значение целесообразные толчки от пробуждающих творчество впечатлений: знакомство с аналогичным творчеством детей, с народным искусством в особенности (по близости взаимной в творческих первоистоках), с целостными группировками бытовой обстановки, которая могла бы быть детям «по душе».

Здесь мы впервые подходим к э к с к у р с и и, к а к м е т о д у. В раннем детстве экскурсия в область искусства взрослых, да еще в художественные современные музеи, убивающие живой дух искусства и его жизненную силу, совершенно недопустима; она не только бесполезна—она весьма вредна. Дети воспринимают неимоверный по обилию поток разрозненных впечатлений, совершенно чуждый детской душе художественный мир с такими же чуждыми и непонятными в своей условности способами выражения. Они не понимают и не приемлют изображаемого в картине пространства и перспективы, они не видят солнце и луну там, где они явно для взрослых светят, для них обычно чужды краски взрослых и их отношения. Между тем, каракули и символы сверстников им близки и понятны до конца. Они легко читают символическое письмо диких и глухи к языку самого простого, с нашей точки зрения, художественного рассказа в формах современного и старого нашего искусства. Музейные впечатления в лучшем случае минуют детское внимание без пользы и следа, а в худшем,—на почве уже отмеченной повышенной детской внушаемости,—исказят детское восприятие и способы художественного выражения трафаретным подражанием искусству взрослых, бесплодным и пока бессмысленным. Значит ли все это, что детей, как от заразы, следует оберегать от искусства взрослых? Конечно, нет. Да и нельзя это сделать. Ведь не посадишь же ребенка в реторту. Ребенок на каждом шагу это искусство увидит. Но не следует вызывать к искусству взрослых нарочитого интереса. То, что нужно, ребенок заметит и примет, мимо ненужного ему он просто пройдет. При этом, если в некоторых областях воспитания и обучения приходится иногда прибегать к иллюстрации и нельзя ее заменить реальным предметом, наконец, фотографией, то лучше всего пользоваться реалистически-натуралистическими художественными произведениями, так как в них больше приближения к эмпирической об'ективности, к психо-физиологической общеобязательности восприятий. Произведения такого рода и более понятны и менее вредны, так как, подобно видимому миру, не нарушают резко собственного творческого строя ребенка. На вопросы ребенка в отношении к искусству взрослых следует отвечать точно, прямо и искренно. Ибо эти вопросы всегда внутренне обусловлены. Всякая подделка, недоговоренность будут прекрасно поняты, учтены, а педагог естественно будет наказан детским недоверием. Чаще всего это—первые вопросы об отношении художника к действительности, о том, напр., почему на картине одни люди очень большие, а другие очень маленькие, почему одно на картине ясно и разглядишь, а другое неясно (вопросы перспективы)? почему на картине ничего не разберешь (обычно в связи с техникой раздельного мазка)? Сюжетные вопросы пока опускаю. На все это следует отвечать понятно и обстоятельно. Значит, наступает критический переходный момент и необходима его под-

готовка. Приведу два примера. В одном случае спрашивает учитель:

— Почему ты нарисовал юрты киргизов разноцветными? (юрты были превращены в груды сверкающих красками драгоценных камней). Мальчик знал о реальном цвете киргизских юрт.

— Так красивее.

Ясно, что здесь для ребенка важен творческий образ, а не его внешний повод.

Другой случай. Мальчик спрашивает, раскрашивая картинку:

— А можно лошадь сделать голубой?

Что ответить педагогу?

Конечно, спросить, зачем нужна маленькому художнику голубая лошадь. А дальше выяснить:

— Если ты хочешь изобразить лошадь такой, какая бывает, то она не может оказаться голубой. Если же ты хочешь сделать так, как тебе нравится,—так, чтобы было красивее, то можешь сделать ее любого цвета.

Здесь четко обнаружились два типа отношения к внешней действительности. Первый—с решительным перевесом на ее преображении по нормам внутренней творческой закономерности: другой—с характерным колебанием и намечающимся сдвигом в сторону реалистических стремлений. И то и другое состояния законны и требуют равно распределенного внимания педагога.

Итак, протестуя решительно против музейных художественных экскурсий с детьми, я не отрицаю для этого возраста, как уже отметил выше, ни необходимости созерцания художественного вообще, ни художественных экскурсий, в частности. Рассказанный мною выше пример экскурсии говорит сам за себя. Он же дает и материал для методических выводов.

Экскурсия должна знакомить в этом возрасте не с механически-мертвой группировкой художественного материала, а вводить в переживание его органических соединений, находящих в то же время отклик в детской душе. Дать уцелевший кусок художественно обработанного старого быта—несравнимо ценнее впечатлений от ряда зал с научно-систематизированным материалом, где убита пульсация жизни и господствует химическое разложение. Зачем это детям и вообще живо ощущающему искусство человеку?

Экскурсия может быть применима в разных стадиях художественно-творческого процесса у детей, в зависимости от его характера и течения. Иногда в детском творчестве (а также и у взрослых) образуются заторы, происходят остановки, наблюдается как бы некое иссякание творческих сил. Случается это в разные моменты: в начале, в середине; иногда не хватает энергии для последнего нужного обобщения. Вот тогда экскурсия может выполнить очень большую и целесообразную роль толчка, вызывающего прилив творческих сил. Необходимо только, чтобы этот толчок не был внешним, механически случайным, но соответствовал бы всей органической линии развития детей и по возрасту и по характеру их групповых запросов в данном случае. Выбор момента, материала и способа его обработки в экскурсии, построение общего плана последней зависит от педагога, от того, насколько полно и непосредственно он ощущает творческие потребности детей в их естественно развертывающемся порядке. Во всяком случае, он не должен ничего навязывать. Чем свободнее совершается детьми группировка и усвоение материала впечатлений, чем больше они проявляют самостоятельности и собственного почина, тем больше экскурсия им на пользу, тем органичнее войдет в последующие творческие ряды душевной жизни детей все добытое во время экскурсии.

Всякая удачная художественная экскурсия вообще,—а с детьми в особенности,—есть совместная с педагогом творческая коллективная обработка впечатлений. Ее радость всегда радость художественой импровизации, для которой вся предыдущая, иногда длительная, подготовка имеет значение ряда этюдов и эскизов, не определяющих, однако, в конечном счете (по крайней мере, логически) то, что может родиться, как завершение. Этим художественная экскурсия в своем основном типе—переживания принципиально отличается от всякой иной.

Здесь уместно — подробнее остановиться на педагогике художественного восприятия—созерцания, на его роли и характере в периоде детства. Выше уже отмечено огромное психологическое значение созерцания, как фактора, определяющего художественную ценность творческого действия.

Вся педагогическая работа по организации художественного восприятия созерцания может быть определена двумя главными путями: переживания (с преобладанием эмоционально волевых моментов) и познания (с преобладанием логически-мыслительных процессов). Между ними нет непереходимой пропасти. Элементы познавательные неизбежно присутствуют в переживании, а процесс изучения направляется волей, окрашивается той или иной эмоцией. В основе того и другого лежит творческий акт, окрашенный эстетическим чувством, как выражением бескорыстного отношения, отсутствия практической заинтересованности в данном душевном состоянии. Но в переживании этот акт направлен внутрь, на творящего суб'екта, на создание нового существа—художественного образа всем напряжением душевных сил. В акте переживания творцу нет дела до внешнего мира. Для него существует только мир творимого образа, исчерпывающий данный момент жизни.

В процессе познания также творится новый мир, об'единяются элементы восприятия в новую органическую ценность. Но здесь логические, а потому поверхностные, моменты преобладают над интуитивными, глубинными. И самое главное: центр внимания и сила творящей воли переносится на об'ект, на его утверждение и учет, не как творимого, но как чего-то данного. Так определяю я принципиальную разницу между двумя путями, двумя актами художественного восприятия. Первый акт—основной и изначальный, подлинно художественно-творческий, второй—подсобный, содействующий выявлению художественного образа во вне, материализующий его. Отсюда ясно, что педагогические усилия должны быть в особенности направлены на организацию первого акта и—раньше,—чем второго. Утверждая это, я в особенности хотел бы подчеркнуть то ненормальное положение, в какое иногда ставят себя ныне теоретики и практики художественного воспитания, увлекающиеся так наз. «аналитическим» воззрением на явления искусства и творчества, выводящие творчество из производства, а художественный образ из материала и его технической обработки. Творческий акт и художественный первообраз в своем первичном состоянии не связаны ни с материалом ни с техникой. Иначе необ'яснимы явления синтетического искусства, явления равноценной передачи внутреннего творческого акта средствами различных искусств. Творческий акт и творческий первичный образ напоминают первичную клетку, которая в зародыше скрывает еще все дифференцированные возможности пола.

Ближе к периферии лежит возможность того или иного воплощения образа. Тогда он мыслится с большей или меньшей степенью четкости в известной форме, в материале, определенным способом обработанном. Иногда сознание выясняет художественный образ как раз в этот момент. И тогда

произведение искусства не мыслится уже вне данной формы, вне установившегося единства всех возможностей его осуществления, как вещи.

Наконец, наблюдается третий, еще более периферический момент, когда художественный образ определяется равнодействующей внутреннего творческого акта и физического его выражения, выковывается в процессе работы, производства. Но все три момента восходят к одному корню, вырастающему из целостной духовной глубины личности и всего того, что лежит еще глубже под нею, и что постигается в моменты или духовного личного прозрения, или коллективного об'единения, коллективного переживания. Акт творческого восприятия тогда соединяет личность с общим, сверхличным, художественный образ становится душою общего, а его материальная форма—видимым, ощущаемым символом непередаваемых в своей первичности ничем состояний этого общего духа, коллективного существа, его творческого внутреннего действия.

Если мы из этих теоретических предпосылок сделаем практические выводы, то должны будем признать, что не только для зрителя, но и для самого творца-художника моменты материально-технический и аналитически-познавательный не являются основными, изначальными, что подлинное художественное переживание, конечно, вбирает эти элементы, но они остаются на поверхности, и весьма часто творчески-созерцательный акт восприятия-переживания происходит, минуя их. Зачем необходимо при восприятии произведения искусства непременно начинать с кухни, с процесса его изготовления? в восприятии, скажем, Суриковского «Меньшикова» красочного слоя и его природы, ната—поверхности, способов ее обработки, и, закончив конструкцией цвета, линий, захватив в крайнем случае световые и об'емные отношения, стыдливо умолчать о психологии и сюжете,—словом о том, что презрительно называется «литературой»?

Можно смело сказать, что такой прием и для детей и для взрослых не только скучен и бесплоден. Он не верен методологически и педагогически, как искусственное опорочение ряда органических элементов, являющихся неотемлемыми от целого в художественном произведении. Больше скажем, вся задача художника нередко сводится к тому, чтобы зритель, созерцая художественное произведение, забыл и материал, и технику. Стоит зритель, как зачарованный магией искусства, и ему совсем нет дела до того, из чего и как это создал художник,—одинаково: зритель дилетант и профессионал. Это особенно часто бывает тогда, когда художник совершенно переработал материал, напр. краски, в иллюзорную форму, нередко к тому же пронизанную глубоким психологическим переживанием. Так Рембрандт развеществлял краски своих картин в стихию света и светящегося цвета с их таинственным мерцанием в густой и вязкой тьме. А рядом вспомним нередкий запах красочного тюбика у Матисса, как пример, весьма не достойный подражания. Существует, однако, особая группа произведений искусства, где преобладает не внутренний, первично бестелесный образ, а его материальная оболочка, чувственное тело, наличное, конечно, и в искусстве первой группы, входящее и там в общую сумму впечатлений, но не как определяющий их фактор. Иногда, как напр., в современном футуризме, в творчестве самого раннего детства, элементы материально-чувственные составляют почти все содержание художественного восприятия произведений искусства. Это—их суть. И восприятие здесь должно быть организовано именно так, а не иначе, если у зрителя-ребенка появляется интерес к такому строю впечатлений.

В педагогике восприятия вообще следует отправляться от психологии зрителя. Насилие или будет скучно и отвратительно, или вызовет лживое, неискреннее отношение зрителя к своим восприятиям, а детей может прямо извратить.

Обычный зритель, особенно ребенок, или непосредственно захватывается чисто формальными переживаниями там, где они сильны и могут властно организовать восприятие, или начинает с восприятия и переживания сюжета. И в том и в другом случае необходима большая осторожность в помощи. Все должно быть обращено к с и н т е з у. Поэтому, как можно меньше расчленения, анализа. Как можно меньше слов и навязывания педагогом собственной точки зрения. С несколько большей свободой применим анализ сюжета, как поверхностного, не специфического, слоя художественного произведения. По мере ухода в глубь об'екта искусства и его переживания, по мере установления все большей близости между зрителями и произведением искусства, анализ становится все более опасным и ненужным. Анализ формы и техники может здесь быть крайне вредным и грубо, болезненно сорвать глубокое и тихое рождение ответного художественного образа в душе маленького зрителя. Такова в основном педагогическая гигиена самого ценного типа общения зрителя-ребенка с произведениями искусства. Тип художественной познавательной работы с детьми над произведениями искусства для педагога скрывает в себе меньше всяких опасностей: эта работа не затрогивает глубин душевной жизни ребенка и вызывается обычно или запросами художественно-техническими (в связи с интересом детей к какому-либо художественному материалу и способам его обработки), или привлекает детей, как средство ознакомления с внешним миром и его содержанием: картина, напр., экономизирует впечатления и, обособляя их, дает возможность на них больше сосредоточиться. Эта последняя разновидность—один из методов общего восприятия-образования. Поэтому о ней я здесь говорить не буду. Первая разновидность является существенным дополнением, другой стороной чисто художественного восприятия и требует от педагога некоторых технических навыков, некоторой профессионально-художественной подготовки. Здесь мыслится его помощь не только при восприятии детьми уже законченных другими детьми или взрослыми произведений искусства, но и в процессе их собственной художественной работы.

Нужно ли в этой стадии помощи быть профессионалом-художником? Конечно нет. Но нужно быть, несомненно, достаточно грамотным, т.-е. уметь удовлетворительно понятно выразить, оформить собственный художественный замысел в доступных детям материалах и средствах, уметь грамотно разобраться и в произведении искусства, выполненном другими. Иначе говоря, педагогу в этом деле необходима техническая подготовка, хотя бы отчасти соответствующая той, какую имеют американские, английские, швейцарские и отчасти немецкие учителя. Э т а п о д г о т о в к а, как и всякая добросовестная техническая подготовка, н е м о ж е т б т ь к о р о т к о й, л е т у ч е й. Ее должна давать частью школа общеобразовательная, а главным образом—профессиональная,—длительные курсы, серьезная работа учительства над собой между педагогическим делом. Поэтому особо отрицательной оценки заслуживает самотравление учительства тем суррогатом, который носит название «педагогического рисования». В самом деле, в течение недели, двух, трех происходит обычно натаскивание педагогов на усвоение ряда изобразительных схем, технических шаблонов. Пошлый трафарет без профессиональной свободы (ну можно ли приобрести ее «на бегу»?) заменяет свежесть и непосредственность восприятия и его передачи. Взрослые педагоги переносят заразу на детей и беспощадно вытаптывают молодую творческую поросль. Пора пре-

кратить эту дешевку, это уродование педагога, а с ним вместе и уродование детской души. Если нет серьезной технической подготовки, пусть лучше не будет никакой. Целесообразнее предоставить детей их художественному инстинкту, сильному в этом возрасте, чем впечатлять в их сознание почти невытравляемые клейма пошлости. Педагогу лучше остаться со всей наивностью и беспомощностью своего «неуменья», своей художественной техники в ея крайней примитивности, чем итти на явное преступление, творческое опустошение собственной и детской души. Я полагаю, вполне известен унылый шаблон елочек, березок, зайчиков, свинок, домиков и кораблей, впечатляемый в детское воображение старательными усилиями обученных премудрости педагогического рисования руководителей детских садов, домов и школ. Освобождение детей от такого шаблона всегда крайне трудно. Притупляющее действие его очень велико, и отрицательные следствия неисчислимы.

Перейдем к художественной педагогике отроческого возраста. Эта, описанная нами выше пора критического перелома требует весьма внимательной и любовной культуры. Основная задача художественного воспитания здесь—сохранение первоначального творческого родника,—способности конструктивной, чувства художественной формы, силы выражения и тонкости восприятия. Все эти свойства в связи с перестройкой психики подростка более или менее дезорганизуются и качественно понижаются за счет роста деятельности познавательной: тщательного изучения элементов и отношений внешнего мира и такой же передачи своих впечатлений в искусстве.

Это процесс нормальный и, как таковой, подлежит положительному учету педагога.

Тяга подростка к иллюзорному искусству должна быть удовлетворена полностью. По возможности самостоятельно,—там где нужно, с аналитической и технической помощью,—подросток должен научиться строить на плоскости пространство, об'емы, световые отношения, окрашивать иллюзорные об'емы в цвета, выражать впечатления тяжести, легкости, равновесия и движения. Ему необходимо обстоятельное знакомство с большим, чем в детстве, количеством материалов, способов их обработки. Все это он должен добыть путем собственного изучения окружающего и обобщения из наблюдений наиболее существенного. Педагог обязан воспитывать в подростке точность восприятия и такую же точность выражения наблюдаемого в наиболее характерных, немногих чертах. Рисование, живопись, моделирование непосредственно с натуры не следует отрицать совсем, но прибегать к ним нужно лишь тогда, когда подросток не может иначе организовать наблюдение. Лучше всего—работа по памяти. Здесь происходит естественный отбор наиболее существенных признаков и отмирание в создаваемом образе случайных. Реалистические наклонности, чуждые возрасту предыдущему, сближают подростка с миром взрослых, с их искусством. Оно становится понятнее, приемлется с большим интересом и особенно в тех элементах, которые представляются подростку существенными, желательными в его собственном искусстве, но еще недосягаемыми для него достижениями. Картины и рисунки взрослых в этом возрасте старательно срисовываются, переводятся в контурах, изучаются и зрительно, и моторно. Как смотреть на это? Как на нечто вполне допустимое (но не вызываемое искусственно) в виде одного из методов (конечно, не главного) овладения средствами натуралистического изображения. Это—крайний способ помощи в том случае, когда изображение не дается даже при тщательном воспроизведении его с натуры. Положительный результат получается в этом случае особенно при наличии моторного типа восприятия. Здесь иногда достаточно бывает даже не срисовывать, а провести пальцем по контуру, чтобы вышло более или менее точное и удовлетворяющее художника-подростка воспроизведение. Копирование картин, рисунков и прочих произведений искусства взрослых может, несомненно, обогащать не только способность восприятия, но и вооружать техническими средствами. Необходимо лишь, чтобы оно не было самоцелью и не преобладало над всеми остальными средствами овладения миром и построения художественной формы. Искусство взрослых и его технические приемы дадут педагогу широкую возможность путем ряда сопоставлений показать своим ученикам величайшее разнообразие способов восприятия внешнего мира и его реализации в художественно-творческой обработке. Таким образом, мыслимо избежать трафарета, досадного в своей назойливости или отрицательном действии влияния какой-либо другой индивидуальности и побудить подростка на поиски собственного толкования мира при помощи собственных средств. Это же обстоятельство естественно перенесет в процессе художественного творчества его внимание с восприятия на выражение, на чисто художественное содержание со всеми его элементами. Он будет заботиться о прочности построения, о соответствии элементов своего произведения искусства с внутренним творческим образом, который они отражают. Так главная педагогическая задача возраста может частично осуществляться и средствами натуралистически-изобразительного искусства. Все же основной ее метод—воспитание вкуса и воли к реальной художественной конструкции, потребности не изображать только, но и *делать вещи*, т.-е., воли к художественному производству. Здесь, подростки, вооруженные лучше, чем дети, технически-трудовыми навыками, могут принять особо энергичное участие в художественной организации своей жизни и внешней обстановки. Повидимому, только этот уклон помог в упомянутом мною выше детском доме сохранить и развить в подростках поразительную яркость и богатство чисто формальных свойств их художественного творчества.

Не говоря уже о декоровке и орнаментовке предметов данной, наличной обстановки, можно указать на вполне доступную и увлекательную для возраста обработку дерева. Изготовление простой мебели, деревянной посуды и всякие способы их украшения сравнительно легко даются.

Дальше—ряд разновидностей художественного труда, то более трудных по обработке материала, то более сложных по замыслу, приходящим обстоятельствам и характеру индивидуальной и коллективной организации труда: работа по металлу, особенно художественная чеканка, изготовление костюмов по собственным эскизам и проектам, художественная культура растений, художественная планировка и обработка огородов, садов, где можно — парков, непременное участие в выработке планов, а потом и в сооружении школьных или коммунальных зданий, предназначаемых для жизни детей.

Методике художественного восприятия необходимо учесть *рост познавательных стремлений у подростка* над эмоциональными и отчасти волевыми.

Беседы в связи с рассматриванием художественных произведений теперь приобретают неизбежно характер аналитический. И это необходимо помочь подростку изжить. Но моменты полного и подлинного переживания, во время которого замолкают в подростке все вопросы познания, бывают, в особенности пред всем, что захватывает своею динамичностью, повышенностью тона переживания, доступного кругозору подростка (напр., «Боярыня Морозова», Малявинский «Вихрь»). Такие моменты следует закреплять и делать их исходными или, если можно, заключительными

звеньями определенного цикла работ по художественному восприятию.

В этом возрасте возможно начало музейной работы, но непременно систематической. Все экскурсии прогулочного типа по музеям не допустимы. Они ничего не дадут, кроме самого легкомысленного, поверхностного отношения к впечатлениям от искусства. Очень большую художественно-организующую роль могут выполнить и экскурсии в природу, возможные только с того же возраста. Дети вообще довольно равнодушны к природе, по крайней мере, к красоте в ней и безобразию. И это обусловливается всем их душевным складом. Подросток широко открывая глаза на окружающий мир, реагирует на него не только познавательно, но и эстетически.

Художественные экскурсии в природу так же, как и экскурсии в искусство, могут иметь цели созерцательно-эмоциональную и аналитическую, об'единяемые, в свою очередь, одной общей художественно-творческой. Здесь главная задача—помочь подростку организовать в своей душе впечатления от природы (а также вообще от внешнего мира) в законченный художественный образ, творимый, конечно, зрителем из внеэстетического содержания природы, как действующего на него об'екта. Методы совершенно сходны с методами педагогической помощи при восприятии об'ектов искусства. Разница лишь обычно в большем напряжении творческих усилий при восприятии природы, чем произведений искусства. Но зато в этом восприятии и большая свобода для художественного проявления творческой воли. Подросток здесь впервые может почувствовать свое творческое превосходство, свою власть над хаосом внешних впечатлений, ощутить и осознать их претворение в стройный организм своего художественного переживания и возможного его осуществления в собственном художественном произведении.

В юношеском возрасте главное педагогическое внимание должно быть направлено на создание наиболее благоприятных внутренних и внешних условий для органического об'единения творческих стремлений предшествовавших возрастов. Этот возраст я называю периодом обращения к законченному художественному выражению.

Здесь основная трудность для молодежи — новый путь выявления и реализации творческого замысла. Аналитический подход подростка, его восторг пред внешним миром и увлечение лишь его отражениями в своей душе юношу уже не удовлетворяют. Свой мир просится наружу вновь, как в детстве, но требует более совершенных форм и способов осуществления. Накопленный опыт отрочества требует претворения.

Новый мир теперь нельзя построить только из себя. Он должен возникнуть из индивидуально воспринимаемого окружающего и его новой переоценки.

Установить полную художественную гармонию между внутренним образом и внешней его реализацией далеко не всегда удается молодежи самостоятельно. Конфликт превращается в разрыв, в душевную рану. Здесь предварительная помощь весьма нужна и бесконечно ценнее лечебной. Возраст очень ломкий, и такие конфликты подчас приводят к полной творческой катастрофе.

В чем и как может быть оказана эта помощь?

Прежде всего в деле осознания юношей характера и свойств нового своего душевного состояния, возможно быстрого его перевода из плана аналитического в план синтетического творчества, с новым преобладанием в нем волевых и эмоциональных элементов. Необходимо дать почувствовать и осознать первостепенную важность для всего юношеского творчества конструктивной стойкости и самоценности художественной формы, но учесть и романтику возраста, дав исход потоку сложных психологических переживаний в юношеском символизме. Ни одна из этих черт не должна быть изглажена. За всем движением этой сложной, живой ткани душевной с бесчисленными переплетающимися волокнами должен следить зоркий и любовный глаз педагога. Но помощь требуется не только духовная. Не менее ее важна и материальная: вооружение всеми средствами и техникой художественного выражения—производства.

Примерный путь здесь мог бы быть намечен так: композиция внутреннего и внешнего образа, т.-е. вынашивание его до полной зрелости; дальше,—конструкция художественного выражения формы рисуночной, цветовой, об'емной,—в частности: конструкция при помощи одного из элементов (напр., цвета, линии); конструкция сложная, с преобладанием одного из элементов; конструкция сложная, построенная на взаимном равновесии элементов.

Во всей работе важно выявить и индивидуально или коллективно установить известные закономерности отношений конструкции и материала; конструкции, материала и художественного образа.

Эту работу должно предварять и завершать созерцание—переживание художественного произведения и ряда их в полном об'еме всех моментов, интуитивно-волевого, эмоционального и аналитически-познавательного.

Всю практику созерцания следует поставить в связь с органической работой по изучению и творческому выявлению художественного образа и художественной формы. Художественные экскурсии в природу, в жизнь повседневную, со всеми ее впечатлениями, приобретают в этом возрасте еще большее значение: они ставят пред юношеством действительные возможности не только искания красоты там, где она не замечалась раньше, прикрытая шаблоном и равнодушием но и толкают на путь реального положительного творчества—переустройства жизни, ее безобразных проявлений на новых, уже художественных, основаниях.

Оба последних возраста нуждаются в систематической помощи специалистов по вопросам художественного воспитания. Эти специалисты могут быть и не быть профессионалами-художниками. Но они должны быть вооружены достаточно и теоретическими знаниями и практическими, даже техническими навыками. В связи с этим обстоятельством, я и не останавливаюсь подробнее в этой статье на методах педагогической работы в границах двух последних возрастов, намечая лишь общие линии.

Считаю необходимым подчеркнуть в заключение, что художественная педагогика всех возрастов должна быть направлена, с одной стороны, на выявление художественного темперамента, его организацию в силу, управляемую сознательной творческой волей, с другой, — на определение специфических творческих наклонностей и их культуру. Далеко не всякий подросток или юноша станет и должен стать непременно художником. Но он должен стать творцом в области своего любимого дела. Вместе с тем все должно быть выполнено нами для того, чтобы он мог чутко воспринимать и переживать всякую художественную форму жизни, чтобы он имел силы бороться с антихудожественностью в окружающем, чтобы он не забывал, наконец, о художественности формы и в области творимого им дела. Жизнь и мир

для юношества могут при этих условиях на самом деле превращаться в художественную вещь, подлежащую, тщательной и настойчивой обработке. В правильной постановке художественного воспитания — одна из главных возможностей благополучного разрешения великой трагедии нашей культуры.

Нашему молодому поколению предстоит огромная, трудная, не неизбежная задача: перестроить современную жизнь людей, задыхающихся от механического прогресса, без красоты, на началах новой художественной правды, примиряющей в себе утилитарную целесообразность с совершенством самоцельной, самодовлеющей формы.

А. Бакушинский.

О принципах театра для детей.[1]

Насколько глубже запоминается то, что видишь сам, чем то, про что рассказывают, или что читаешь. А если это прекрасно, увлекательно, живо представлено—этого уже не забудешь.

Театр—вот тот источник радости, могущей так глубоко заронить в душу то, чему мы хотим научить ребенка.

Тут слиты воедино все виды искусства—и музыка, и живопись, и движение.

И среди всего этого действует артист—человек близкий по своей натуре другому, еще маленькому человеку—ребенку.

Отдельно музыка или живопись мало понятны ребенку, а театр, где действуют люди, представляющие или детей, или сказочных существ близких ребенку—приближает маленького зрителя к пониманию не только сущности пьесы, но и искусства в целом и отдельных частей его (музыка, живопись).

Значение театра в воспитании ребенка многими уже осознано в полной мере—однако, вряд ли кто-либо с твердой уверенностью сможет сказать, что существует тот театр, который вполне отвечал бы запросам ребенка и давал бы ему в полной мере нужное зрелище. Уже давно разные театры давали спектакли для детей. Обычно на праздниках ставились более или менее удачные пьесы и разрешали их театры в своем направлении, в большинстве случаев наспех, имея в виду «детишек» вообще, и нисколько не задумываясь о возрасте, для которого пьеса должна быть разрешена.

А между тем ребенок 5-ти и 8-ми лет это два различных человека и каждый из них требует особого подхода, очень серьезного и внимательного.

Дошкольнику театр не нужен. (Я говорю про тот театр, где взрослые артисты играют для детей). Вся жизнь, все вокруг него происходящее—есть для него театр, главным действующим лицом которого является он сам.

Тогда как 8—9-летний ребенок (I ступень), способен воспринимать театр. Отчасти уже изжитый им драматический инстинкт переходит в способность воспринимать театральное искусство. Драма, конкретные образы, с которыми ребенок уже отчасти ознакомился в жизни, делаются доступными его восприятию. И поэтому искусство драматическое прежде других нужно давать ребенку, как более доступное.

В начале своей работы по театру для детей, я проводила анкету, в которой детям задавала, между прочим, вопрос, что из виденного в театре произвело наибольшее впечатление. И вот, сравнивая виденный в Большом театре балет с очень посредственным спектаклем «Дикие лебеди»—98% детей писало: «Хотя в Большом театре и красиво очень и музыка хорошая, а тут лебеди на нитке и картонные—все-таки «Дикие лебеди» лучше—все понятно и хорошо так».

На низшей ступени развития искусство не было разделено на балеты, оперы и драматические спектакли. Искусство было синтетическим—оно сливало все это в одно целое. Среди драматического действия актеры и пели и танцовали.

Синтетический театр—это то, что нужно ребенку.

Говоря о форме театрального представления для этого возраста, нужно остановиться на мистерии.

Ребенок не изжил еще своей активности, для него все посещение театра есть мистерия. И очень ошибаются те, кто думает, что волшебство для ребенка началось с поднятия занавеса. Уже войдя в театр все люди (капельдинеры и др.) имеют свой особый вид, большие комнаты, украшения—это все уже начало сказки. И то, что происходит затем на сцене, не есть что-то отделенное от ребенка,—но на его глазах происходящее событие, участником которого поэтому является и он сам. Как часто, когда один из персонажей пьесы прячется и, как бы про себя, говорит «хоть бы он (другой персонаж пьесы) меня не нашел», дети-зрители кричат: «Мы не скажем, а ты получше спрячься, тут найдет». Они ведь, по их мнению, тоже участвуют в представлении.

И втягивать в участие зрительный зал—необходимо. Пусть и фойэ и зрительный зал будут также декорированы, пусть специальные пьесы для детей будут рассчитаны на участие зрителей.

Такие опыты («Жемчужина Адальмины» Московск. театр для детей, «Шарады»—передвиж. спект.), уже были проделаны и то, как они прошли, подтверждает вышесказанное.

Те спектакли, которые даются ребенку, должны быть систематизированы.

Если вы в 1-й раз в жизни поведете ребенка в Большой театр—он, пораженный великолепием его, может затем отвернуться от театра-примитива,—так свойственного ему.

Специальный театр для детей в идеале должен быть построен таким образом, чтобы каждая новая его постановка по степени сложности ее эстетического восприятия была бы продолжением предыдущей.

Работая над репертуаром театра для детей, нужно задавать себе вопрос: Что это даст детям?

Считая, что ребенок в короткое время своего развития переживает культурный рост всего человечества, нужно признать особенно свойственными его восприятию произведения, созданные народами на низшей ступени развития. Поэтому, напр., инсценировка арабских сказок «Тысяча и одна ночь» или русских былин, особенно ценны в театре для детей.

Театр для детей, преследуя художественные цели, все же должен бок о бок итти с педагогикой. Только при слиянной работе может быть создан настоящий детский спектакль.

Со временем, человек, желающий посвятить себя совсем особому театру—театру для детей, должен будет в той

[1]) Основные положения, принятые Московским театром для детей по докладу С. Г. Розанова.

же мере, как науку о театре знать и педологию—науку о ребенке, потому что если взрослый ходит в театр того или иного направления—это в его душе хоть и оставляет след, но уже для сложившегося человека не столь существенный. Ребенок так тонко и глубоко чувствующий все происходящее—может от неудачно данного спектакля сохранить в своей душе болезненные следы, или виденное натолкнет его (невольно) на дурные мысли и чувства.

Поэтому, создавая что бы то ни было для ребенка, надо знать его душу и ее развитие в разном возрасте. Актер в театре для детей, будучи законченным специалистом и мастером сцены,—должен также любить, чувствовать и знать ребенка. Он, помимо остающихся требований сцены, должен уметь играть с ребенком—и только тогда он вполне сможет играть для ребенка. Теперешняя трактовка артистами сценических образов, часто дает типы абсолютно чуждые детям. Для этого нужно создавать специальные студии актеров театра для детей. Необходимость совершенно особых театров для детей, исходя из вышеизложенного, — совершенно очевидна.

1-й специальный театр для детей был основан мною еще в 1918 г. в Москве. Безконечное количество исканий и опытов в этой области было проделано в течение 4-х лет в передвижных театрах. Московский театр для детей, работающий ныне, также усиленно продолжает эту работу. Итоги говорят нам о тех шагах, которые сделаны в этой области, но они еще очень незначительны.

И тот настоящий театр для детей, к которому так стремимся, еще не родился. Но путем вдумчивой работы и исканий, мы создадим его. Нужно только много теоретически и практически работать в этой области и тогда театр для детей будет могучим средством в деле воспитания ребенка.

Нат. Сац.

С'езды и конференции.

Конференция преподавателей естествознания школ 1 и 2 ст. и техникумов.

Идет весна, время наиболее благоприятное для работы преподавателя естественника, а в связи с весной острее чувствуется отсутствие сговоренности и единства в работе по естествознанию. Тяжелая эпоха, пережитая школой, особенно резко отразилась на преподавании естествознания. Это, с одной стороны. С другой, в последнее время, несомненно, мы наблюдаем развитие экскурсионной работы. Эта работа идет во многих школах, идет искание новых путей; а рядом расположенные школы не знают о работе друг друга. Необходимо под'итожить результаты работы, определить правильность тех или иных путей, поделиться успехами, учесть ошибки и наметить ближайшие возможности в преподавании естествознания сообразно с потребностями современной школы.

С этой целью, по инициативе Моск. Биологического Сада, на 21-е марта в 11 час. дня созывается общемосковская конференция преподавателей естествознания школ 1-й и 2-й ступ. и техникумов. Конференция продлится 4 дня, с 21 по 24 марта включительно. Заседания конференции будут происходить в помещении лаборатории Биологического Сада.

В порядок дня конференции входит обсуждение следующих вопросов: 1) роль и место естествознания в школе: 2) современные течения в методике естествознания; 3) лабораторный метод; 4) биологический метод; 5) экскурсионно-исследовательский метод; 6) экскурсионный материал Москвы и окрестностей; 7) неживая природа в школе; 8) кружковая работа по естествознанию в школе; 9) эволюционная теория в школе; 10) естествознание и сельское хозяйство; 11) экскурсии и охрана природы, и 12) организационный вопрос.

Докладчиками выступят: проф. Б. Е. Райков, проф. Г. Н. Боч, В. Ю. Ульянинский, В. А. Герд, Б. В. Всесвятский, В. Ф. Натали, Н. И. Попова, проф. В. И. Талиев, А. А. Яхонтов и др.

Организационная комиссия призывает преподавателей 1-й и 2-й ступ., техникумов и преподавателей методики естествознания в педагогических учебных заведениях, принять участие в конференции. Лица, желающие сделать доклады, благоволят сообщить темы и тезисы на имя организационного комитета: Кудринская-Садовая, 7, кв. 15, лаборатория Биосада.

Председатель Организ. Комитета **Вл. Натали.**

Губернская Конференция по клубной работе с детьми.

С 23 по 29 декабря состоялась губернская конференция, организованная Институтом Клубной работы. Кроме делегированных из уездов представителей клубной работы на местах, конференцию посещали интересующиеся этим делом работники г. Москвы. Организаторы конференции ставили себе две задачи: с одной стороны, теоретическое освещение вопросов, связанных с клубной работой, с другой стороны, преследовалась практическая цель—учет работы и об'единение работников.

Доклады, посвященные вопросам детской психологии, указали вехи для психологического подхода к детской душе. Клуб—самая благоприятная обстановка для психолога, производящего исследование детской психики,—говорил И. М. Соловьев в своем докладе: «Методы психологического наблюдения детей в обстановке клубной работы».

«В настоящее время клуб—то место, где можно еще сохранить нравственное воздействие на ребенка, помочь ему выработать идеалы»,—в этом убеждал доклад Н. А. Рыбникова, раскрывший перед слушателями сущность души современного ребенка.

Целый ряд докладов, посвященных практике клубного дела, осветил наиболее важные стороны внешкольной работы. Образовательная часть представлена докладами Н. Н. Татариновой: «Читальня в клубе», А. К. Покровской—«Рассказывание», А. Ф. Родина—«Руководящие начала для организации научно-технических кружков», А. Я. Закса—«Экскурсии в клубе».

«Художественное развитие детей в области изобразительных искусств» было темой доклада А. В. Бакушинского, проведшего экскурсию участников конференции в Цветковскую галлерею, где демонстрацией детских рисунков он иллюстрировал основные положения своего доклада. Клубная работа в области музыки, пения и драматического искусства была освещена в докладе П. А. Карасева.

В связи с последним докладом, в опытно-показательном клубе. «Детский Уголок» была демонстрирована проработка литературной темы о Некрасове, заключающаяся в инсценировке некоторых его произведений вместе с музыкальным исполнением. Вторая инсценировка «Колядки» представляла часть проработки солнечного цикла в клубах.

Вопросы физической культуры и ручного труда разработаны Морозовым и В. П. Мазуриным, демонстрировавшим постановку ручного труда в клубе «Детский Уголок».

Наиболее живой обмен мыслей вызвали доклады М. В. Полетаевой и Н. П. Булатова, затронувшие принципиальные вопросы организации клубной работы.

После докладов была вынесена следующая резолюция:

«Губернская конференция работников детских клубов признает, что внешкольная работа с детьми является в настоящее время одной из первостепенных в области народного образования.

Клуб заполняет пробелы семьи, несовершенства школы и борется против разлагающего влияния улицы.

В то же время клуб, основываясь всецело на самодеятельности, творчестве и общественности детей, является основанием будущей новой школы.

Конференция надеется, что Институт Клубной работы об'единит все клубное дело в России, учтет опыт прошлого, завязав живую связь с работниками на местах, поможет им в практической работе и совместно с ними разработает основные проблемы клубного дела. Как продолжение работ конференции предлагается организовать семинарий по практике клубной работы с детьми при Институте Клубной работы».

Губернское совещание заведывающих уездными музейно-экскурсионными секциями.

Сокращение штатов в конце прошлого, 1921-го, года резко сказалось не только на развитии экскурсионного дела в губернии, в сторону его сокращения, но повлекло даже во многих уездах к совершенной ликвидации экскурсий и экскурсионных аппаратов и с трудом налаживавшееся дело сейчас стоит перед вопросом о постепенном умирании.

На состоявшемся 18-го февраля с. г. губ. совещании уездных заведывающих экскурс. секциями, созванном губсекцией для выяснения общего положения экскурсионного дела на местах, выявилась крайне безотрадная картина по отношению, по крайней мере, половине уездов Московской губ. Коломенский уезд представляет совершенно пустое место. Правда, здесь, по совершенно непонятным причинам, экскурсионной секции никогда не было и все попытки со стороны губсекции иметь таковую в Коломне не имели успеха. Хотя все данные к работе в Коломенском уезде были: сосредоточение больших историко-культурных ценностей и существующий музей местного края могли бы дать развитие экскурсионно-краеведческой работе в уезде.

Не в лучшем положении находятся и Можайский, Бронницкий и Рузский уезды.

В Подольском и Богородском уездах экскурсионные секции были расформированы к концу 1921 г. Но в последнее время в Богородском уезде вновь возникла секция и предполагает продолжать ту работу, которая была там уже проделана. Тем более, что там есть очень хорошие работники, а существующая опытно-показательная школа строит свою программу на краеведении и экскурсиях и достигла больших результатов.

В Клинском уезде секция существует, но работа ее за последнее время почти что прекратилась. Благоприятным моментом в жизни экскурсионной секции было возникновение краеведческого музея в собственном помещении, что дает возможность вести экскурсионно-краеведческую работу по уезду.

Более отрадную картину представляют уезды: Дмитровский, Воскресенский и Верейский.

В Дмитровском уезде, благодаря долголетней работе музея местного края, кружка изучения местного края и музейно-экскурсионной секции работа идет и идет правильно, углубляясь и приобретая устойчивый характер. Краеведческая работа входит в систему школьного преподавания, а экскурсии охватывают постепенно, кроме школ, и внешкольные группы.

Разработанные секцией экскурсионные планы по городу теперь возможно будет осуществлять благодаря организуемому в г. Дмитрове Дому экскурсанта.

Воскресенский же уезд не имел при уполитпросвете экскурсионной секции, но в настоящее время она возникает и предполагает поставить дело широко. Дело изучения края, благодаря энергии местных культурных сил, стало теперь на путь реальной работы. Возник музей, достаточно уже богатый, где в фотографиях, картах, диаграммах и т. д. отражена экономическая жизнь уезда, сельское хозяйство и земельный вопрос. При музее существует коллегия и организуется семинарий по изучению местного края. Для облегчения возможности осмотра музея и тех памятников старины, которыми Воскресенск так богат, устраивается приемник, рассчитанный не только для групп, приезжающих из уезда, но и из Москвы и других мест. Вновь возникший музей местного края при той дружной работе, какая там намечается, является крупным культурным завоеванием для Воскресенского уезда. Тем более, что под всю эту работу подведен прочный базис. В смету на музейно-экскурсионную секцию внесена сумма из местных средств, дающая возможность спокойно вести начатое дело. Пример Воскресенска крайне поучителен. Здесь на культурную работу смотрят, как на необходимую и если нет средств из центра, дают свои местные. За истекший год из всех уездов наиболее сильно экскурсионная работа была развита в Звенигородском узде. Минувшим летом уездная экскурсионная секция сумела справиться с потоком экскурсий, хлынувшим на маленький городок, и надо отдать справедливость, справилась прекрасно. Организовала группу руководителей, выработала план экскурсий, по которому проводились все приезжающие группы подготовленными руководителями и создала «Дом экскурсанта». Прекрасное помещение, оборудование, чистота—вот качества этого учреждения, расположенного к тому же, в удачно выбранном месте. Экскурсия в Звенигород в отношении организационном—не оставляла желать большего. Теперь, с таким трудом налаженное дело, на которое потрачено много сил и средств, распадается. Секция сокращена и почти не существует, а Дом экскурсанта решено раскассировать по детским домам. Одним хорошим делом в уезде меньше.

Вот все те впечатления, которые были привезены на совещание.

Общий голос представителей совещания, что работу можно было бы вести, но необходима поддержка губернского центра. В уездах ведется работа и экскурсионная и краеведческая. Необходимость ее об'единения в каком-то центре ясно сознается. Поэтому совещание вынесло постановление о более частом посещении губернскими инструкторами уездов и о желательности общего обмена всех уездов по вопросам экскурсионного дела и краеведения в Московской губ. Совещание постановило просить губсекцию созвать в ближайшее время конференцию по экскурсионному и краеведческому делу в Московской губернии.

Школьные конференции Воскресенского и Наро-Фоминского уездов.

31 декабря 1921 г., 1, 2 и 3 января 1922 г. происходила конференция работников просвещения Воскресенского уезда. Программа конференции была следующая: 1) Доклад УОНО о его работе. 2) Доклад Отдел. Соц. Восп. УОНО. 3) О программах МОНО для школ I ступени. 4) О музее местного края. 5) О музее наглядных пособий. 6) О дисциплине и мерах воздействия. 7) Об учете работы школ. 8) Школа Московской губ. в данный момент. 9) О проверке познаний учащихся. 10) Об организации уездного и волостных школьных советов.

Кроме местных работников, в конференции приняли деятельное участие представители МОНО и Губотдела профсоюза. Все поставленные вопросы вызвали живой обмен мнений и нашли на конференции то или иное решение. Из прений по докладам ОНО и Соцвоса выяснилась полная договоренность и контакт в работе ОНО и профсоюза. Особенно же оживленному и тщательному обсуждению подвергались программы МОНО для школ I ступени. Основной доклад был дан В.И. Волынской, руководившей в МОНО комиссией по составлению программ I ступени. В развернувшихся прениях предлагалось внести в программы ряд сокращений и изменений, но по раз'яснении докладчицы, решено принять программы без всяких изменений.

Живой обмен мнений вызвал вопрос о проверке познаний учащихся. В результате прений приняты следующие основные положения: 1) Проверка познаний учащихся необходима, как метод работы, опирающийся на детскую психологию. 2) Проверка познаний учащихся необходима не для учителя, а для самих учащихся. Каждый учащийся должен дать себе ясный отчет в том, что он проработал и как проработал. 3) Проверка познаний должна совершаться в обычной классной обстановке и не должна быть ни экзаменом, ни репетицией, ни зачетом.

Далее следует отметить, что конференция признала важность и срочность организации уездного и волостных школьных советов, как необходимого дополнения к Губ. Школьному Совету и как органов живой и, за ликвидацией уездного и волостного инструкторнатов, единственно возможной связи уезда с волостями.

---

28 января с. г. состоялась однодневная конференция школьных работников Наро-Фоминского уезда, созванная УОНО, совместно с профсоюзом, для обсуждения вопросов, связанных с создавшимся в уезде тяжелым положением школьного дела. Из доклада заведующего УОНО выяснилось, что тяжесть положения заключается в недостаточности ассигнований, как на хозяйственные нужды школ, так и на жалованье школьным работникам. Оказалось, что часть школьных работников не получала жалованья еще за ноябрь месяц, часть школ сидит совершенно без дров и прислуги, так как дрова для них еще не отпущены Москвотопом и не подвезены крестьянами, а прислуга не желает работать, не получая жалованья в течение двух - трех месяцев. Представители МОНО и профсоюза раз'яснили, что положение школьных работников тяжелое во всех уездах Московской губернии, но что есть надежда на значительное улучшение и что за декабрь и январь жалованье будет выплачиваться по новым ставкам. В результате обсуждения вынесено решение: несмотря на тяжелые условия, работы не прерывать и просить представителей МОНО и профсоюза принять срочные меры к улучшению положения школы и ее работников. Вторым обсуждался вопрос о сокращении штатов и школьной сети.

Из доклада завед. Отдел. Соц. Воспит. выяснилось, что должны быть ликвидированы две школы II ступени—Петровская и Ташировская. Обе школы предполагается слить со школами I ступени и преобразовать их в семилетние. Такое преобразование признано конференцией вполне целесообразным, так как эти школы имели только по 2 младших группы, при общем количестве учащихся 40—50 человек. К дальнейшему развертыванию обеих школ нет никаких данных. В Петровской школе нет ни одного работника с достаточной квалификацией, а в Ташировской их крайне недостаточно.

Предположено закрыть и слить с другими несколько школ I ступени. Закрытие это не должно, однако, уменьшить количества учащихся и количества квалифицированных школьных работников.

Хроника.

К выборам в Московский Совет.

— **При выборах в Московский Совет** от Губернского Союза работников просвещения и искусств избрано 41 депутат и 35 депутатов в Районные Советы, в том числе коммунистов прошло в Московский Совет 36 чел., в Районные Советы—28.

Среди депутатов коммунистов Московского Совета: Луначарский, Крупская, Смидович, Преображенский, Колесникова, Мицкевич, Шимбирев, Дулин, Алексеев, Бескин, Потемкин, Славинский. От беспартийных прошли в Московский Совет: Кубицкий, Крейн, Лапицкий, Макаров и Сапожников.

— **Резолюция общего собрания, принятая коллективом 63-й школы 1-й ступ., Красно-Пресн. района, по выборам в Московский Совет:** «Школьные работники, посылая в Московский Совет членов коммунистической партии учитывают, что коммунистическая партия является в данное время государственной партией, общепризнанной почти всем миром, о чем свидетельствует Генуэзская конференция, заслуживает свое признание путем титанической борьбы, которую ей приходилось и приходится вести с империализмом, партия, на знаменах которой начертано светлое будущее социализма и мы лишний раз хотим подчеркнуть, что верим в осуществление в жизни лучших ее заветов. Наше желание послать в Московский Совет членов Р. К. П. углубляется тем, что ком. партия жизнеспособна и более сильна, чем расплывчатая беспартийная масса. Несмотря на все вышеизложенное, мы открыто заявляем, что частичная и вся школьная политика за 4 года главенства партии нас не удовлетворяет и мы, посылая в Московский Совет коммунистов, ставим им непременным условием работу по реорганизации хозяйственной жизни школы, чтобы убожеству и обнищанию школы—без топлива, пособий, неоплаченного труда школьных работников, не получающих по 2 месяца жалованья, был положен, наконец, предел и чтобы власть в лице М. О. Н. О. и О. Н. О. изыскала средства существования школ, хотя бы из тех источников, откуда она черпает,

оплачивая десятками миллионов своих специалистов. Повторяем, что подобное дальнейшее существование школы считаем позором не только для партии, но и для всей страны. На основании вышеизложенного мы требуем ежемесячного отчета от своих избранников исключительно в сфере школьной политики».

Проф. техническое образование.

— **Президиум Московского Совета** в заседании 27 января признал существование Москпрофобра в составе МОНО не только целесообразным, но и необходимым, и вместе с тем **предложил МОНО постепенно превратить Москпрофобр в центральный орган, наблюдающий, контролирующий и руководящий деятельностью проф.-учебных заведений.**

— В составе Москпрофобра с 1-го февраля **восстановлено отделение медицинского образования,** которому предложено принять в свое ведение медицинские учебные заведения.

— Коллегия Главпрофобра в заседании 5 января постановила **перевести Московский механико-электротехнический практический институт имени М. В. Ломоносова в разряд высших технических учебных заведений** при условии сохранения его задач по подготовке практических инженеров по эксплоатации и производству и без ассигнования дополнительных кредитов сверх сумм, какие ему ассигнованы по смете Практических Институтов.

— Согласно постановления Бюро Президиума М. Г. С. Н. Х. от 6 декабря, все существующие при предприятиях М. Г. С. Н. Х. **школы фаб.-зав. ученичества прикрепляются, в смысле хозяйственного управления, к предприятиям и переходят на полное содержание М. Г. С. Н. Х. по сметам соответствующих предприятий.** Руководство учебной частью этих школ остается за Москпрофобром.

Таких школ фаб.-зав. ученичества в ведении Москпрофобра на 15-е декабря находилось 27, с общим числом учащихся 2.173. По отдельным производствам эти школы распределялись следующим образом: металлообрабатывающие производства—16 школ, с 1.100 учащимися, текстильное производство—7 школ, с 720 учащимися, химическое производство—3 школы, с 153 учащимися и полиграфическое производство—1 школа, с 200 учащимися.

Для наблюдения за школами фаб.-зав. ученичества, при М. Г. С. Н. Х. создано бюро фабрично-заводского ученичества, в составе представителей М. Г. С. Н. Х., Москпрофобра и М. К. Р. С. К. М.

— Учитывая острую нужду фабрично-заводских предприятий в квалифицированной рабочей силе и принимая во внимание предложение М. Г. С. Н. Х. о приближении школ к потребностям предприятий, **Москпрофобр пересмотрел примерные учебные планы школ фабрично-заводского ученичества и школ-фабрик и разработал для этих школ новый учебный план.** Последний расчитан приблизительно на двухгодичный срок обучения, при чем центр тяжести учебной работы он переносит на практические занятия в производстве и на теоретическое прохождение дисциплин, связанных со специальностью предприятия. В виду того, что подавляющее большинство рабочих-подростков не имеет самой элементарной подготовки, необходимой для прохождения курса указанных школ, принятый Москпрофобром учебный план предусматривает организацию для таких подростков при каждой школе подготовительного отделения, с одногодичным сроком обучения. Этот учебный план одобрен Президиумом М. Г. С. Н. Х. и передан на утверждение Главпрофобра.

— **Образование рабочей молодежи.** Фабрично-заводское ученичество в г. Москве и Московской губернии стало развиваться организованным порядком с начала сентября 1921 г. Протекшее время дало возможность достаточно оценить условия развития как самой сети фабрично-заводских школ, так и их административно-хозяйственной и педагогической организации. Сокращение штатов, вызвавшее безработицу среди подростков, (сейчас безработных свыше 4.000 чел.), назревшая потребность рабочей молодежи в школе, которой она была лишена до этого времени, вызвали усиление процесса организации фабрично-заводского ученичества. 15 неорганизованных школ, бывших в сентябре, с 1045 учащимися, выросли к 1 января 1922 г. в 31 школу, с 3.400 учениками.

Основным препятствием в организации был недостаток преподавательского состава, вследствие низкой оплаты учительского труда, а также и отсутствия подготовленных педагогов-техников.

Программная сторона фабрично-заводских школ требовала и требует еще значительной работы как в силу своеобразности, так и в силу особенностей подростков, не получивших сколько бы то ни было систематического образования. Чрезвычайно резко сказалась последняя особенность при разработке таких общеобразовательных предметов, как напр., родной язык, обществоведение, политграмота.

Никакие уже имеющиеся шаблоны не подходили к рабочим-подросткам предприятий и группам лекторов пришлось затратить значительное количество труда для ознакомления с их психикой и познаниями, для выработки соответствующих програм.

В ноябре месяце 1921 г. в О. Ш. Р. П. влились школы-клубы для подростков Губполитпросвета. Некоторые школы-клубы уже определили свою физиономию, при чем подростки в них проводят по 4—5 часов. Попытки создать трудовые колонии разбивались о материальную необеспеченность и в настоящее время удалось энергией Хамовнического района организовать только одну.

Громадную помощь в организационном отношении оказывает М. К. РКСМ, а также и МСНХ, заинтересованный в подготовке квалифицированной рабочей силы и теснейшим образом связанной с О. Ш. Р. П. Москпрофобра.

Первым вопросом работы 1922 г. является учебная сторона, после того, как хозяйственная, в течение 1921 г. может считаться более или менее налаженной.

В области учебной стороны, основным вопросом представляются программы практических работ в мастерских, их методика, а также и подготовка соответствующего персонала.

Следующим моментом является правильная организация работы мастерских и связь их с работой в предприятиях (применительно к каждому из них), третьим вопросом является воспитательная сторона, чрезвычайно важная для рабочих-подростков, к детальной разработке и проведению в жизнь которой, собственно, только-что удалось приступить. Этот последний вопрос, исключительно трудный, может быть решен только при участии РКСМ. В этом вопросе приходится тщательно разрабатывать также и методику клубной работы. Последним моментом, который выявляется и может дать хорошие результаты, является вовлечение родителей (т.-е. взрослых рабочих) в школьное строительство. Пробные родительские собрания на некоторых заводах показывают большую заинтересованность взрослых рабочих в школе, которой они охотно пойдут на помощь, что в фабрично-заводской обстановке чрезвычайно важно.

— **Платные и частные проф.-технические учебные заведения.** Вследствие недостаточности материальных средств, отпускаемых государством для поддержания нормального существования художественно-профессиональных учебных заведений и промышленно-экономических курсов, а также вследствие того, что сеть названных учебных заведений, оставляемых на государственном снабжении, не может удовлетворить потребностей Республики в специалистах-про-

фессионалах по различным отраслям в области искусства и художественной промышленности, по бухгалтерии, счетоводству, стенографии, машинописи и т. п.—Главпрофобр в заседаниях коллегии и Президиума 24 января и 3 февраля утвердил положения о платных государственных художественно-профессиональных учебных заведениях и промышленно-экономических курсах и о таких же учебных заведениях, снятых с государственного снабжения и вновь организуемых учреждениями или частными лицами.

Согласно этим положениям, допускается: а) взимание платы за право учения во всех художественно-профессиональных учебных заведениях и на промышленно-экономических курсах (стенографии, машинописи, бухгалтерии и счетоводства), б) передача школ и курсов, снимаемых с государственного снабжения, учреждениям, коллективам преподавателей или частным лицам, в) организация частных художественно-профессиональных учебных заведений и промышленно-экономических курсов указанного характера.

В инструкциях, дополняющих положения, указано, что общее число платных мест в учебных заведениях, состоящих на государственном снабжении, не должно превышать 40%, а в учебных заведениях, снятых с государственного снабжения, 80% нормального состава учащихся данного учебного заведения. Размер платы за право учения для государственных уч. заведений устанавливается не свыше норм, указанных в инструкциях, а именно: для народной музыкальной школы—12 зол. руб. в год, для художественно-технических школ, студий-школ, музыкальных школ I ступени—24 зол. руб. в год, для техникумов и практических институтов по всем видам искусства—36 зол. руб. в год, для высших художественно-профессиональных учебных заведений—60 зол. руб. в год и для промышленно-экономических курсов—36 зол. руб. в год или 3 зол. руб. в месяц. В зависимости от специальных особенностей учебного заведения (об'ема затрат на оборудование и содержание мастерских и др. учебно-вспомогательных учреждений и проч.), отдельным художественным высшим учебным заведениям предоставляется, с разрешения Главпрофобра, понижать размер платы за право учения до 30 зол. руб. или повышать его до 100 зол. руб.; на промышленно-экономических же курсах плата также может быть по тем же основаниям повышена, с разрешения Главпрофобра, по мотивированному представлению губпрофобра.

Частные художественно-профессиональные учебные заведения могут быть открываемы каждый раз с особого разрешения Главпрофобра, а частные промышленно-экономические курсы—с разрешения губпрофобра, при чем частные проф.-технические учебные заведения этих специальностей должны быть организованы в соответствии установленным типам и должны действовать на основаниях, общих с государственными учебными заведениями; для каждого частного учебного заведения должен быть составлен, на основе общих положений, особый устав, точно регламентирующий функции и внутренний распорядок данного учебного заведения.

К юбилею Эдисона.

— В Москве образовался **комитет по чествованию Эдисона,** в который вошли представители ряда научных, технических и общественных организаций и учреждений, как-то Всероссийская Ассоциация Изобретателей, Центральный Научно-Технический Клуб, Главный Комитет проф.-технического образования, научно-технический отдел Высшего Совета Народного Хозяйства и др.

— **Центран предложил** своим местным отделам **празднование юбилея Эдиссона связать с пропагандой проф.-технического образования.** Тоже сделано Ц. К. Союза Молодежи.

— Правление 1-го рабочего политехникума постановило наименовать **политехникум именем Эдиссона,** о чем чрез Народный Комиссариат Иностр. Дел сообщает по радио Эдиссону.

Рабочие факультеты.

— **На 1 января 1922 г.** в Советской республике, за исключением Украины, **насчитывалось 90 рабочих факультетов.** Из них 37 факультетов находятся при В. У. З. (Университетах), 26 (вечерн.—1) при ВТУЗ и 27 (веч. 19) являются самостоятельными (т. е., не состоящими при В. У. З.). По местонахождению они распределяются следующим образом: 22 (из них 9 веч.) в Москве, 8—в Петрограде и 60—в провинции. Общее количество учащихся на рабфаках 1 января 1922 г. числилось до 40 тыс. человек.

— **За три года существования рабфаков** (первый рабфак открыт 1 февраля 1919 г.) на них **состоялось два выпуска:** в 1920 г. окончило около 250 чел., а в 1921 г. 1919 человек. Из числа окончивших в 1921 г. 32% составляют рабочие, 18% земледельцы и 50%—лица не физического труда. Большинство окончивших поступили в В.Т.У.З. (55%), затем на медицинский ф-т (14%) и, наконец, 15%—в высшие С.-Х. Уч. Зав.

— Осенью 1921 года состоялся **первый организованный прием на рабочие ф-ты** в общереспубликанском масштабе. При чем производился исключительно через профессиональные союзы, партийные организации и в некоторых местах—через исполкомы. Названные организации производили откомандирование в пределах тех норм, которые были предоставлены им в порядке «разверстки» Отделом Рабфаков Главпрофобра по соглашению с В.Ц.С.П.С. и Ц.К.Р.К.П. и Ц.К.Р.К.С.М. Согласно принятому при разверстке принципу, 75% всех мест было отдано профсоюзам и 25% парт. организациям, поровну РКП и РКСМ. Всего по разверстке в осенний прием принято более 18.000 чел., в том числе 3,300—на московские рабфаки, но как выяснилось в настоящее время прием на московские рабфаки, по разным обстоятельствам, значительно превысил задание.

— По постановлению Совета по делам В.У.З. Главпрофобра, **окончившие рабфаки принимаются в тех. уч. гос во все В.У.З.** в первую очередь и без поверочных испытаний, т. к., при выпуске на рабфаках они помимо сдачи всех положенных зачетов, подвергались еще и особому испытанию в присутствии представителя В.У.З. или Наробраза.

— В виду тяжелых продовольственных затруднений, переживаемых в настоящее время страною и недостаточного вследствие этого снабжения рабфаков со стороны Наркомпрода, Отделом рабочих ф-тов в декабре месяце сделано распоряжение **о переводе части слушателей с утренних занятий на вечерние,** дабы дать им возможность определиться на службу и продолжать учебные занятия без помощи государства.

— **Девять московских курсов** по подготовке рабочих и крестьян в высшие учебные заведения, существовавшие с 1918 и 1919 г.г., и находившихся в ведении отдела рабфаков Главпрофобра, **преобразованы с осени 1921 г. в вечерние рабфаки.** Так как курсы были привязаны к определенным городским районам, то в настоящее время можно сказать, что каждый район г. Москвы имеет свой рабфак.

Полит.-просвет. деятельность.

— В конце декабря в Московск. Губполитпросвете началось **об'единение работы всех секций губернского, районных и уездных политпросветов.** С этой целью были организованы

выездные сессии представителей всех секций Губполитпросвета в районы и уезды. В декабре состоялись выезды в замоскворецкий и рогожско-симоновский, в январе—в городской, хамовнический и подольский политпросветы.

— В виду отсутствия средств произошло **сокращение ликвидационных пунктов** с 2.500 до 1.000 групп. Работа в уездах проходит только в культурных центрах, при фабриках, заводах и совхозах. В Рузском уезде работа по ликвидации неграмотности совсем приостановлена по постановлению коллегии ОНО. Успешно идет работа в Подольском у., где функционирует 35 лик-пунктов и 2 школы малограмотных. Работа в районах, несмотря на сокращение штатов, идет успешно. Большую помощь в проведении ликвидационной кампании оказывает профсоюз текстильщиков.

— В ведении **курсовой секции Губполитпросвета** находится 25 общеобразовательных курсов в Москве и 10 в уездах, с 4.500 чел. учащихся.

В целях улучшения постановки методической работы на курсах 14-го января было организовано **совещание заведывающих курсами, которое постановило организовать конференцию по методическим вопросам,** провести ряд эпизодических докладов и в течение летнего перерыва открыть методические курсы. 26-го января в секции состоялся доклад М. Н. Маслешникова: «Метод преподавания математики в школах взрослых».

— После **сокращения библиотечной сети г. Москвы и Московской губ.,** произведенного в ноябре прошлого года, в Москве осталось из 206—90 б-к, вошедших в государственную сеть, на государственном снабжении, а в губернии 357 из 700. Число б-ных работников в гор. Москве сокращено с 756 до 483; в губернии с 1129 до 563. Коснулось сокращение также и Центральной Б-ной Секции Губполитпросвета, руководящей б-ной работой в г. Москве и губернии, причем, сокращению подвергся весь инструкторский аппарат.

— **В течение января Губполитпросветом в Москве было организовано 704 лекции** по общественно политическим вопросам, истории, естествознанию, сельскому хозяйству, литературе и искусству. Лекции читались преимущественно в участковых, рабочих и красноармейских клубах, которые обслуживались силами 52 постоянных лекторов Губполитпросвета. Кроме этих очередных лекций в районах (по определенному, заранее выработанному месячному плану), было проведено две кампании: 1) политическая в «Неделю достоинства красноармейца» (59 лекций, охвативших 7085 человек) и 2) литературная, посвященная памяти В. Г. Короленко (вечера в центральных аудиториях рабочих районов)—с участием Сакулина, Бродского, Львова-Рогачевского и друг. в качестве лекторов; Лужского, Москвина, Булгаковой, Киселева, Залесского и др. в качестве участников художественного отделения.

Вечера посетило более 3.000 человек. Был организован торжественный вечер памяти В. Г. Короленко в Колонном Зале Дома Союзов (лектора—Луначарский, Сакулин, Горев при участии в литмузыкальном отделении видных артистов московских театров). В Политехническом Музее была устроена лекция В. Полонского «Бакунин и царь», с участием оппонентов.

— При **Лекционной секции Губполитпросвета идет живая методическая работа** частью в совещаниях лекторов, об'единенных по специальностям, частью коллегии секции. Заново переработана программа цикла по экономической политике; намечены темы по вопросам этики, живо интересующим современную рабочую молодежь; для «Недели красноармейца» был разработан ряд програм политического, литературного и исторического содержания. Организация лекций происходит через еженедельные совещания районных инструкторов, которые проводят в жизнь руководящие задания центра. Уездные Политпросветы получают от Лекционной секции инструкции и програмы, которые регулируют их самостоятельную местную работу. Несмотря на тяжелые хозяйственные условия и разнообразные технические препятствия, Лекционной секции удается систематически и неуклонно применять свою програму общекультурного и коммунистического просвещения пролетарских и красноармейских масс.

— **Агит-пункты.** С 1-го декабря п/г. по расформировании специального управления агит-пунктами в ведение Губполитпросвета перешло 26 агит-пунктов Москвы и губернии. В течение декабря было закрыто 10 пунктов, главным образом в губернии на неузловых станциях. Оставлено 8 агит-пунктов на московских вокзалах, 2 на Окружной ж. д. (для обслуживания эшелонов) и 6 на пересыльно-питательных пунктах Центроэвак. Пункты обслуживаются штатом в 120 человек. Работа за декабрь и январь м-цы значительно упала, вследствие плохого материального положения работников и слабого поступления литературы, которую в связи с новой экономической политикой приходится закупать, в то время, как раньше она поступала на пункты бесплатно через Центропечать.

В течение декабря и января м-цев агит-пунктами:

	Декабрь.	Январь.
Обслужено:		
Эшелонов	23	45
Красноармейцев	133.777	47.914
Железнодорожников	2.100	10.364
Крестьян	72.375	95.754
Распространено:		
Литературы	3.479	1.200
Воззваний	58	452
Листовок	30	214
Газет столичных	44.489	31.783
» местных	80	—
Расклеено:		
Плакатов	559	65
Газет	1.513	490
Устроено:		
Митингов	104	72
Бесед	180	183
Концертов-митингов	6	9
Спектаклей	17	15
Советских пластинок	35	547
Кино-лент	35	—
Работа справ-бюро:		
Принято жалоб	7	7
Передано по назначению	5	2
Дано справок технического характера	69.873	40.454
Справок по декретам	1.042	385
Написано писем для неграмотных	1.048	76
Посетило читальни	32.463	43.972

За границей.

Английские народные политехникумы.

Новые запросы жизни и специализация производства заставляют с особым вниманием и заботой отнестись к созданию особых учреждений с широкой программой занятий и развлечений для юношества.

Английские народные политехникумы, в данном случае, могли бы служить прекрасным примером глубоко задуманных и грандиозно осуществленных в жизни народных «университетских домов».

Дать возможность рабочей молодежи проводить вместе часть своего досуга, расширять свои познания и развлекаться—вот основная задача народных английских политехникумов.

Расположенные в разных частях города и, главным образом, в рабочих кварталах, английские политехникумы насчитывают в своих стенах от нескольких сот до восемнадцати тысяч посетителей (напр., «Regent Street Polytechnic») и крайне разнообразны по своему устройству.

Занимающий огромную площадь, с многочисленными мастерскими, концертным залом, студией для рисования и массой других отделов «Borough Polytechnic Institute» не менее пользуется симпатиями, чем «Paddington Technical Institute» с его небольшой школой для подростков и механическими мастерскими.

«С каждым годом борьба за существование», гласит устав одного из политехникумов, «становится более трудной и ожесточенной. Необходимо не только хорошо быть подготовленным к этой борьбе, важно иметь хороших друзей, уметь выбрать достойных товарищей, поставить себя в такие условия, чтобы можно было заимствовать и учиться у окружающего хорошему и полезному. Дать, поэтому, молодым людям и девушкам нашего округа общее дополнительное образование, как научное, так и профессиональное, распространить знание, укрепить здоровье и поднять их благосостояние, равно как дать возможность полезно и разумно провести свободное от работ время—таковы наши цели».

Политехникумы первым основным принципом своей работы ставят стремление п о п о л н и т ь знания, получаемые учеником в мастерской или на фабрике, но отнюдь не заменить их. Организуя курсы и занятия по общеобразовательным предметам, политехникумы в мастерские дают доступ, большею частью, работающим в данной специальности. Важно, говорят деятели политехникумов, развить и пополнить знания, получаемые подростками на своих повседневных работах, чтобы ту специальность, какую выбрал себе молодой человек, он знал в совершенстве. Прием в учебные мастерские, поэтому, кроме общего отделения, общеобразовательных курсов и классов, обусловлен нахождением ученика на подходящей работе. Ученики мастерских и заводов принимаются за половинную плату и им не разрешается посещать учебные мастерские без соответствующего посещения теоретических классов, которые так расположены, чтобы не мешать друг другу. С теми же целями от учителей в политехникумах требуются не только теоретические познания, но и умение руководить практическими занятиями в мастерских.

Некоторые политехникумы, чтобы еще более приблизить к населению свою работу, стремятся не концентрировать всех занятий в одном здании, а, по возможности, размещают отделы по разным улицам, имея политехникум, как центр управления и как общественное место, для посещения молодежи.

Каждый политехникум является вполне независимым и самостоятельным учреждением, имеющим возможность развиваться в каком угодном направлении, по усмотрению своего совета.

С о в е т политехникума состоит обыкновенно из выборных членов учреждения, двух-трех представителей от городского совета, представителей от трэд-унионов, рабочих союзов, союзов предпринимателей и из представителей частных обществ или заведывающих фондами, пожертвованными частными лицами на специальные нужды.

Восьмой час вечера.—В центральный лондонский Политехникум на Regent Street, со всех сторон направляется живой поток более чем трех тысяч ежедневно посещающих Политехникум его членов и вольнослушателей. Повсюду раздается немного повышенный, бодрый говор собравшихся после дневных занятий подмастерьев, конторщиков, клерков, служащих в правительственных и промышленных учреждениях молодых людей в возрасте от 16—25 лет.

В большом светлом вестибюле гордо высятся посредине несколько стеклянных шкафов с многочисленными серебряными кубками, разнообразными группами из бронзы, братинами и другими ценными призами, полученными, существующими при Политехникуме, клубами на различных публичных состязаниях. Здесь гордость Политехникума—два приза клуба циклистов, дважды одержавших победу на всемирных олимпийских играх; многочисленные призы за игру в «Polo» на воде, крокет, футбол, речные состязания и т. д.

Обширная гимнастическая зала, огромный бассейн для плавания, зимой превращаемый в читальню, библиотека, биллиардные комнаты, буфет, специальные комнаты для игры в шахматы и шашки, помещения для клубных собраний и занятий, амбулатория и юридическая консультация постепенно открываются перед посетителем, пожелавшим ознакомиться с политехникумом.

Жизнь бьет ключом! В большом зале, называемом залом Малбро (Marlborough) начинается очередное заседание парламента политехникума для обсуждения внесенного одним из членов «Debating Society» предложения по вопросу «об упразднении палаты лордов». Члены атлетического клуба в купальном бассейне в 75 футов длины и 35 ф. ширины с удивительным искусством играют в мяч, показывая не только превосходное умение в плавании, но и большую выносливость и выдержку. Курсы шитья и кройки, французского и немецкого языков, письма на пищущей машине, стенографии, музыки и пения, химии и коммерческих наук полны внимательными слушателями. Клубы любителей фотографии и стрельбы в цель, комиссии по изданию журнала Политехникума, общества для изучения естественной истории — ведут собеседования на текущие темы. Особое бюро записей для заграничных экскурсий и поездок по Шотландии, стяжавшее Политехникуму громкую известность не только в Англии, подготовляет материалы к осенней и летней кампании.

Всюду царит образцовый порядок, все за делом, чувствуется хорошо налаженная, серьезная общественная работа.

Воскресенье. Роскошные двенадцать отдельных зданий «Borough Politechnic Institute», занимающих в южной части Лондона огромный квартал по улицам Lancaster и Earl Streets, разукрашены флагами, цветами и гирляндами. В Политехникуме выставка работ, посетителей различных его мастерских и вечерних классов, и общий годич-

ный торжественный акт перед окончанием зимних занятий. Везде масса народа, с трудом передвигающегося из-за страшной тесноты из помещения в помещение.

У прилавков и за столами, где разложены произведения рук молодых учеников Политехникума, радостно взволнованные лица девушек, подростков и юношей с разноцветными ленточками на платьях. Нарасхват распродаются вкусные бисквиты учеников из школы пекарей и кондитеров,—вышивки, кружева и рукодельные работы школы домашней экономии для девушек; шляпы, верхнее платья и белье, результат работ технических классов для женщин. В буфете и смежных комнатах длинная очередь желающих испробовать кушанья, приготовляемые руками юных слушательниц из отделения курсов поваренного искусства.

В двух огромных гимнастических залах — Victoria Gymnasium (для мужчин) и в Stanley Gymnasium (для женщин) с небольшими перерывами происходят демонстрации студентов и студенток Политехникума в шведской и аппаратной гимнастике, состязаниях, пирамидах, борьбе, фехтовании и боксе. Шумными овациями встречают оконченные курсы учителей и учительниц (старинных английских игр с пением), выполнение ими столь любимых англичанами, изящных «Morris dances».

С затаенным вниманием в колоссальном «The Edric Hall» слушают представление одного из произведений Шекспира членами «Shakespeare Society and Course Leactures on Shakespeare's plays» большею частью товарищи последних по работе на заводах и фирмах.

Во всех отделениях Политехникума на лестницах в особой форме с серьезными лицами можно встретить расхаживающих юных членов добровольной пожарной дружины для защиты своего Политехникума от пожара.

На выставке работ мастерских в Borough Politechnic особенное внимание обращали на себя художественно выполненные чертежи зданий и всевозможного вида железнодорожных мостов с демонстрацией при этом моделей конструкций построек, выполненных посетителями института на своих практических занятиях.

Всюду, так же, как и в Политехникуме на Regent Street, заметно вдумчивое, любовное отношение к нуждам и повседневным потребностям рабочего класса, для юного поколения которого Политехникум и создан.

Во всех лондонских политехникумах, по образцу Borough и Regent Street Polytechnics организованных, учебные занятия могут быть разбиты на шесть категорий — физико-математические и естественные науки, технические знания, практическое изучение разных ремесл, общеобразовательные и коммерческие предметы, рисование и художества, музыка [1]).

К первой категории относятся курсы по химии, географии, математике, механике, геологии, ботанике, физиологии, минералогии, теплоте, электричеству, архитектуре (building construction) и машиностроению. Столярное дело, экипажное мастерство, слесарное, гравировальное и печатное дело, фотография, литография, часовых дел мастерство, химические производства, межевание земель и т. п., составляют предмет второй категории.

В практических ремесленных классах ведется обучение следующим ремеслам: столярному, плотничьему, токарному, малярному, водопроводному, обойному и портняжному.

На общеобразовательных и коммерческих курсах проходится арифметика, счетоводство, грамматика, каллиграфия, письмо на пишущей машине, выразительное чтение и новые языки.

В политехникуме существуют особые классы для тех, кто готовится к испытаниям, дающим право на поступление на разного рода службу (почта, телеграф, мореходное дело, аптечное дело).

В классах рисования и художеств проходится черчение, рисование, лепка из глины, воска и гипса, архитектура, изящные работы из драгоценных металлов, стали и меди; составление рисунков для материй, обоев, посуды и другого рода декоративных работ.

В музыкальных классах ведется обучение пению и игре на разных инструментах.

Стремясь открывать, как было указано выше, у себя такие занятия и мастерские, какие бы способствовали усовершенствованию рабочих в их специальности, политехникумы в Лондоне, отличаясь друг от друга характером и разнообразием курсов, все же почти повсюду имеют следующие отделы:

Вечерний курс [2]): 1) отдел искусств; 2) химический отдел: 3) физический отдел; 4) математика и естественные науки: 5) техническое отделение с классами для слесарей, водопроводчиков, кузнецов, каменщиков, плотников, столяров; 6) ремесленное отделение с классами для портных, сапожников, типографов, переплетчиков, колесников, маляров, лакировщиков, кожевников; 7) специальная школа для пекарей и кондитеров; 8) женское техническое и специально домашних занятий; 9) общие и коммерческие классы; 10) школа музыки, пения и ораторского искусства; 11) гимнастика и физическое развитие; 12) фотографическое общество; 13) общественный отдел, клубы и общества.

Дневной курс: 1) техническая школа для мальчиков; 2) школа домашней экономии для девочек; 3) ремесленная школа для девочек—портних; 4) дневная школа для пекарей и кондитеров.

Вся задача ремесленных классов в политехникуме заключается в том, чтобы довести рабочего до понимания научных принципов, лежащих в основе практики того или иного дела, так как без этого рабочий никогда не будет больше, чем пассивным выполнителем своего ремесла. С этой целью черчение всюду играет громадную роль. Ни одна работа—машина, экипаж, сапог, платье, шляпа—не делается, пока предварительно не будет исполнен учащимся чертеж или рисунок, просмотренный учителем, по которому точно должна быть сделана работа.

Занятия ведутся очень серьезно и тщательно; теоретическая часть идет рука об руку с практическими работами. На курсах «прикладной физики для механиков», например, проходится учение о теплоте, свете и электричестве, имея в виду помочь рабочему лучшему проектированию и производству электрических и других физических инструментов. В техническом отделе проходят практическую геометрию, техническое и машинное черчение и расчет машин, прикладную механику, паровые машины, курс о газовых моторах, слесарное, кузнечное, медное, цинковое, электрическое дело.

Столяры путешествуют в ботанический сад, изучают там на месте иностранные породы деревьев, производят анализ их веса, сухости, ровности. В работе преследуется художественность, вводится инкрустация и резьба.

Большое внимание в политехникуме обращено на занятия с девушками и женщинами. На курсах домашней экономии преподается поваренное искусство, прачечное дело, стирка, крахмаление, глажение; уход за больными, физиология, гигиена тела, уход за детьми и гигиена дома. Технические курсы для женщин включают занятия простым домашним шитьем и починкой белья; классы кройки, бельевого шитья; классы делания шляп; классы верхнего платья; драпировочные классы.

[1]) П. Г. Мижуев. «Народные университетские дома в Лондоне». Стр. 68.

[2]) А. У. Зеленко. «Народные политехники».

Помещения многих политехникумов, занятые по вечерам разнообразными курсами, большею частью не пропадают и днем. Помимо дневных занятий в школах для мальчиков и девочек, мастерские и аудитории политехникумов заполняются сотнями молодых людей и девушек, так или иначе занятых по вечерам — гувернантки, учителя вечерних классов, служащие в ресторанах, кафе и пр.

Большую работу делают политехникумы, внося по отзывам сведущих лиц, громадное оживление и развитие в промышленную жизнь, возвысив характер и расширив кругозор многих своих питомцев.

История английских народных политехникумов представляет крайне интересный пример сочетания частной инициативы с общественным контролем. Английские политехникумы, работая в тесном контакте с Лондонским графским советом, получая значительные от него субсидии, находясь от него в известной зависимости, обладают в административном отношении полной автономией и свободой действий.

Характерно соотношение сумм, получаемых политехникумами на свою работу. Типичный лондонский политехникум на Borough Road при 200.000 р. годичного бюджета в 1910 году имел— 122.500 руб. от лондонского графства: 40.000 руб. от правительства: 12.000 руб. взносов различных организаций и лишь 28.160 руб. собственных средств от платы со слушателей и личных сборов и поступлений.

Всего английским правительством и лондонским самоуправлением тратилось за последние годы перед войной свыше 10.000.000 ежегодно на поддержку существующих в Лондоне народным политехникумам.

Так, из небольшого учреждения, основанного около тридцати лет тому назад, и возникшего по инициативе небольшой группы лиц, преданных делу народного образования, выросло дело большой общественной и государственной важности.

Гр. Черкасов.

Новая школа «Бэдельс» в Англии [1].

В одной из своих статей И. Х. Бэдлей, основавший в 1889 году одну из старейших «новых школ» Англии, напоминает афоризм Спенсера: «Труд не может быть целью жизни, но жизнь может быть результатом сознательного труда». (Work is not the object of life, but life is the object fo work.)

Это обдуманное постепенное строительство жизни очень характерно для англичан. У них могут быть широкие горизонты и всеоб'емлющие планы, но в практической жизни они строят медленно, упорно и прочно. Так и Новая школа возникла в Англии в связи с лучшими традициями старых общественных школ, как Харроу, Итон или Регби, насчитывающих сотни лет своего существования. Эти лучшие традиции, по словам Бэдлея, заключаются в развитии характера детей: силы воли, смелости, инициативы и самодеятельности,—все это возможно только при известной независимости детей, и при такой организации школьной жизни, когда дети пользуются правами самоуправления и, неся известную долю ответственности, с детства привыкают к исполнению общественных обязанностей. Поэтому отношение к детям, основанное на уважении к их правам, отношение к ним, как к gentlemen'ам, типичное для лучших английских школ—до последнего времени было совершенно необычно, напр., в Германии, где новым педагогам вроде Винекена приходилось ломать не мало копий в борьбе за такое отношение к молодежи.

[1] По отчетам школы Bedales 1907—1920 года в Питерсфильде. Гэмпшир.

Новая школа «Бэдельс», тем не менее внесла и много нового в организацию школы. Она прежде всего на-ряду с прежним вниманием к физическому развитию детей, в виде игр и спорта, выдвинула значение сознательного и целесообразного труда в мастерских, лабораториях, в саду и в поле.

Новая школа Бэдельс, как и целый ряд других новых школ, имеет свою ферму в 30 десятин, свой птичник, пчельник, свои огороды, фруктовые сады и поля, где учащиеся добровольно, по собственному выбору несут определенные обязанности и ведут свои наблюдения.

Близость к природе, окружающие сады и леса естественно возбуждают разнообразные интересы детей. Изучение животных и растений становится любимым и живым делом. Младшие организуют даже свой «зоологический сад», в котором у каждого есть свои любимцы. На ежегодных выставках дети показывают свои коллекции, гербарии, рисунки, фотографии.

Старшие, заинтересованные искусством, историей и археологией, изучают характерные памятники старины, зарисовывая их детали, отыскивая их во время своих прогулок и экскурсий.

Вся жизнь школы в этом разнообразии интересов и занятий приобретает глубокое и значительное содержание. Вся она проникнута активностью, интересом, который отражается внешним образом в возникновении всевозможных кружков, обществ и об'единений. Кроме спортивных об'единений и команд в 1920 году в «Бэдельсе» было: 1) музыкальное общество, в котором, между прочим, была прочитана лекция о гармонизации Скрябина и Дебюсси, 2) научное общество, с астрономическим, биологическим и физическим отделением, в котором было прочитано 5 лекций: о жидком воздухе, о фотографических аппаратах и их испытаниях, о беспроволочном телеграфе, о теории относительности Эйнштейна и об эволюции человека. Лекторами были частью приезжие специалисты, частью преподаватели Бедельса.

3) Социалистическое общество, в котором было прочитано 3 лекции: о тюрьмах в Англии, об обеспечении материнства и о голоде в Вене, где население, оказывается, буквально вымирает в виду того, что прежняя столица потеряла свое экономическое и политическое значение.

4) Кружок беспроволочного телеграфа.

5) Общество парламентских прений, в котором в 1920 году обсуждался вопрос о «национализации земель», при чем большинством был принят проект конфискации половины всех земель, у крупных собственников предполагалось конфисковать до 80 проц., другую половину предположено выкупить с помощью налога на промышленный капитал. Государство должно было сдавать земли в аренду без права их передачи. После Рождества возникли две новые партии «националистов» и «интернационалистов».

6) Группа драмы, которая собиралась по вечерам раза три в неделю для чтения драматических произведений и ставила несколько небольших пьес и т. д. Число кружков изменяется по годам, в зависимости от заинтересованности детей.

В школе издается два журнала: «Хроника Бэдельса» и «Пчела». Их основная черта,—веселый юмор в изображении разных сторон жизни школы.

В отделе библиотеки интересно отметить, что по литературе мальчики больше всего читали Конан Дойля, Киплинга и Уэльса, а девочки Мередита, Толстого и Локка. Диккенс у мальчиков стоит на 8, а у девочек—на 4-м месте.

Кроме активности, которая выражается также в специализации детей, начиная с 15—16 лет (в

языках, математике, естествознании или сельском хозяйстве и технике), новая школа отличается совместным обучением мальчиков и девочек. Бедлей убежденный его сторонник. По его мнению, благодетельное влияние совместного обучения на детей, несомненно. Он считает невозможным давать настоящее, жизненное воспитание, разделяя мальчиков и девочек, но число их в школе должно быть одинаковым. Те и другие должны воспитываться вместе, так как в жизни им придется вместе работать. Девочки, учась с мальчиками, становятся самостоятельнее и смелее, мальчики, наоборот, приучаются быть внимательнее и добрее. Благодаря свободному выбору занятий, они не могут мешать друг другу и работая часто в разных мастерских или группах, они все же вместе по вечерам поют, читают или танцуют. Вечера часто посвящаются лекциям, заседаниям разных школьных обществ или театральным постановкам.

Утро посвящено классным занятиям, в час—обед, а после обеда дети играют и занимаются в мастерских, в поле или в саду. Большое внимание обращено на чистоту и порядок в одежде, в комнатах и т. д. За чистотой следят выборные «капитаны» отдельных комнат и «префекты» отдельных домов. Младшие дети живут отдельно от старших, хотя обедают вместе.

Оригинально начинается и кончается день в Бэдельсе: встают в 7 часов, умываются и идут здороваться с директором или «предводителем» школы (Chief), как называют д-ра Бэдлея в его школе. Потом все пробегают вперегонку с ¼ версты и возвращаются, бодрые и оживленные, к утреннему завтраку.

Вечером все опять дефилируют перед своим «предводителем», обязательно смотря ему в глаза и пожимая руку на прощание. Эта процедура «пожатия руки» произвела в свое время громадное впечатление на проф. Дюмолена, впоследствии основавшего во Франции первую новую школу «Les Roches».

Вообще личное влияние д-ра Бэдлея имеет большое значение в школе. Им всецело определяется важнейшая сторона жизни школы,—подбор ее преподавателей. Проф. Дюмолен приводит в своей книге интересный документ: «приглашение преподавателя», в котором точно определены требования, пред'являемые школой.

«Требуется: преподаватель, с условием жить в школе, от 25 до 30 лет. Школа предоставляет ему квартиру и полный пансион.

Кандидат должен обладать следующими качествами:

1) Он должен быть христианином и gentleman'ом, точным и прилежным.

Под понятием «христианин» мы подразумеваем осуществление им в словах, действиях и мыслях тех моральных заветов, которые выражены в учении Христа и великих мыслителей человечества. Под словом «gentleman» мы подразумеваем согласно Теккерею, что у него есть высшая цель в жизни, что он умеет с достоинством держать себя, что он безусловно честен, что он заслуживает уважение других лиц и любовь своих близких, что он скромен в своих требованиях, что он стоек в несчастии и всегда стоит за правду.

2) Как педагог, он должен в совершенстве знать те предметы, которые он берется преподавать.

3) В физическом отношении: он должен быть здоров, правильно сложен, энергичен, без недостатков зрения, слуха или речи.

4) Он должен быть знаком с общественной жизнью школ или университетов. Кандидаты, не предполагающие посвятить себя всецело преподаванию и войти совершенно в жизнь школы, должны снять свою кандидатуру.

Предметы, необходимые для кандидата:

1) Совершенное знание французского языка, географии, истории и французской литературы. Практическое знакомство с Францией.

2) Знание математики, арифметики, элементарной алгебры, элементарной геометрии, теоретической и практической физики, умение рисовать, достаточное для преподавания этих предметов.

Желательно знакомство с латынью, историей Англии, умение петь и играть в крокет».

Если эти требования кажутся очень большими,—говорит Дюмолен,—не следует забывать, что английская школа оплачивает труд учителя лучше, чем французские университеты своих профессоров, в сущности же эти требования не превышают того, что каждый образованный человек может преподавать детям.

«Живя с детьми, участвуя в играх и спорте, кажется, я совсем не старею»,—говорил один из преподавателей - англичан проф. Дюмолену. Конечно, надо очень проникнуться духом школы, чтобы слиться с нею. Все преподаватели Бэдельса очень ценятся, как руководители новых школ и почти ежегодно кто-нибудь из старых бэдельянцев становится самостоятельным руководителем той или другой школы.

Им на смену приходят новые адепты новой школы или прежние ученики школы. Эта связь со школой не порывается ими никогда и где бы они впоследствии ни работали, будь то в степях южной Африки, в школе на о. Яве или на склонах Кении, под экватором,—они думают о школе, как о родном доме. Отдел писем старых бэдельянцев — самый интересный отдел «Ежегодника» Бэдельса. Ежегодно в конце июля, когда учащиеся раз'езжаются на каникулы, в школу с'езжаются дня на 2—3 «старые бэдельянцы». Они играют, поют, совещаются и веселятся, как настоящие дети. При 200 учащихся, в Бэдельсе около 30 преподавателей, из них больше половины—учительницы. Ежегодно столько же, т.-е. около 200, старых бэдельянцев с'езжается на свой обычный школьный праздник.

Эта привязанность к школе создает для Бэдельса, конечно, особую общественную атмосферу сочувствия. Поэтому, положение школы Бэдельса кажется очень прочным и организация в 1920 году после длительных совещаний,—«Ассоциации Бэдельса», призванной увековечить и расширить дело, начатое самим д-ром Бэдлеем, придает только внешне законченную форму тому стремлению продолжать дело учителя, которым горят все члены его многочисленной духовной семьи.

Как непохоже, в общем, это положение на постоянно находящийся накануне финансового краха Викерсдорф в Германии, о котором Винекен писал, что, несмотря на успех своей идеи в педагогическом отношении, в финансовом отношении оно заставляет желать очень многого. Конечно, кроме личного влияния, здесь много значит и отношение общества. Для Бэдельса, вероятно, уже не существует и затруднений в выборе преподавателей, кроме разве преподавателей иностранных языков. Настолько идеи новой школы уже широко осуществляются в английской жизни. Когда в связи с революционными идеями нашего времени в 1920 году, в Бэдельсе учащимися была произведена своего рода революция и поставлен вопрос: «к чему существуют правила распорядка школьной жизни и не лучше ли уничтожить их совсем, предоставив каждому полную свободу делать, что он хочет?» было созвано общее собрание всей школы, которое после длинных дебатов поручило комиссии из 30, детально рассмотреть этот вопрос. Комиссия после нескольких заседаний пришла к убеждению, что при желании достигнуть каких-либо конкретных результатов,—каждое общество должно

установить известный порядок жизни, для чего необходимы и определенные правила.

Затем комиссия перешла к рассмотрению отдельных правил своей школы. Поднимались отдельные вопросы, например, о том, чтобы по субботам давалось вечером лишних полчаса для разговоров и бесед и о том, чтобы стрижка волос была необязательной для мальчиков. Эти вопросы были переданы для разрешения в школьный совет. Рассматривалось также предложение отменить правило об обязательной тишине в столовой перед обедом, но после обсуждения решено было, что иначе трудно избежать разных неудобств в начале обеда. Признана была также «необходимость» утренних и вечерних перекличек и процедуры прощания с Chief'ом.

Был затронут также вопрос о нежелательности ночных прогулок и покупки сладкого на стороне.

Заключение общего собрания школы было составлено в том духе, что правила школьной жизни необходимы, но что необходимо, кроме того, развить дух кооперации в школе, для этого необходим не только периодический пересмотр правил в школьном совете но и ежегодное, в начале каждого года, раз'яснение всех правил в общем собрании школы. В своем отчете об этих собраниях в «Ежегоднике» Бэдлей говорит, что они дали очень много всем их участникам без исключения и ему самому. Соблюдение правил школы на основе общих кооперативных усилий всех, понимающих их смысл и значение,—несомненно, является идеалом школы. И такое разрешение вопроса является, несомненно, глубоко характерным явлением всей английской жизни.

Е. Вавилова.

Восточноевропейский Институт при Университете и Высшей Технической школе в Бреславле.

Восточноевропейский институт основан 8 апреля 1918 года Адольфом Вебером и Рихардом Шоттом, при Университете и Высшей Технической школе в Бреславле. Его задача научное и экономическое изучение всех стран Европы, лежащих на восток от Германии и Австрии и извлечение из этого изучения пользы для народного хозяйства Германии.

Учредители полагают, что после мировой войны и поражения Германии, она неизбежно на долгое время ограничена в своей деятельности пределами Европы вследствии лишения ее колоний и уничтожения ее флота, и поневоле должна обратить свои взоры на восток. Самая тесная экономическая связь Германии с восточной Европой полезна для обеих сторон.

Своей цели институт достигает путем собирания материалов, их научной обработкою и распространением добытых этим путем сведений через университетское преподавание и путем печати. Материалы будут собираться в библиотеке института, как на немецком, так и на других языках. Последние переводятся на немецкий язык полностью или в извлечениях. Из них составляются справочники и периодические сборники необходимых сведений о странах восточной Европы.

Институт имеет у себя следующие отделы:

1). Право; 2) народное хозяйство; 3) сельское и лесное хозяйство; 4) горное дело; 5) промышленность; 6) география; 7) изучение религий; 8) изучение языков и литератур.

Путем преподавания имеется в виду поднять интерес к изучению восточной Европы и подготовить лиц, предполагающих отправиться в страны восточной Европы на службу или по частным делам. Рабочий год института продолжается с 1 апреля по 31 марта.

Институт управляется особым куратором от Бреславльского университета. В состав института входят: действительные члены, почетные члены и лица, которые пожелают принять временное участие в работах института за плату в 100 марок в год. Первые две категории лиц и лица, внесшие в институт не менее 10 тысяч марок, считаются пожизненными членами института.

Союзы, общества, корпорации и другие об'единения, вносящие такую же сумму, считаются членами института на 20 следующих лет.

Институт имеет свое правление и совет и устраивает общее собрание членов института. Кроме того, при институте устраиваются рабочие группы: 1) по переводу материалов; 2) по научному изучению; 3) по преподаванию (семестровые курсы, эпизодические курсы и семинарии); 4) совещания.

По каждому из отделов имеется своя организация, состоящая из правления (председатель, заступающий его место, референт и несколько членов правления) и членов сотрудников (по преимуществу профессоров и специалистов).

Каждым из отделов уже выработан и обнародован рабочий план предстоящей ему деятельности.

К вспомогательным учреждениям принадлежат: архив и библиотека.

На каждый семестр об'является ряд курсов и семинарий.

Вот курсы назначенные на летний—осенний семестры 1920 г.

По горному отделу:

Обзор минеральных богатств всех народов земного шара.

Геология и почвоведение России.

Горная промышленность России и Польши.

По отделу права:

Обзор систем права восточно-европейских государств.

Русское уголовное право.

Русское семейное право.

Обзор польского, гражданского и торгового права.

Избранные отделы польского гражданского права.

По отделу народного хозяйства:

Польская промышленность и народное хозяйство.

Денежное обращение в Польше.

Галиция в начале 20-го века.

История народного хозяйства в России.

Введение в изучение народного хозяйства России.

По отделу сельского хозяйства:

Население Польши.

По отделу религии:

Русская религиозная философия, ее отношение к русской религии и культуре (д-р Гаазе).

Семинарные занятия:

Знакомство с русским гражданским и торговым правом.

Изучение развития народного хозяйства России в связи с чтением русских текстов.

Культурные взаимоотношения в России (чтение и толкование памятников).

Курсы языков—польского, русского и чешского.

Каждый курс в двух видах для начинающих и для продолжающих изучение языка.

Н. В.

Юбилей.

Ф. Ф. Шпейер.

22-го января детская колония в Назарьеве скромно отпраздновала 75-летний юбилей и 55-летие художественно педагогической деятельности преподавателя музыки и пения Федора Филипповича Шпейера.

Торжество носило сердечный и семейный характер. Приветственное слово от московского отдела нар. образования произнесли заведующий шк. отд. А. С. Барков и М. В. Крупенина.

Ф. Ф. Шпейер, англичанин по происхождению, родился в Москве в 1847 году. На 10-м году он, оставшись сиротой, был определен в церковную школу при костеле Петра и Павла в Москве, где благодаря хорошему голосу, слуху, а также большим музыкальным дарованиям, был замечен органистом Славиковым и под его руководством усердно изучил пение, теорию музыки и органную игру. Будучи еще 12 лет он по временам заменял своего учителя в качестве органиста и хормейстера.

В 1863 году Ф. Ф. поступил в венскую консерваторию. По возвращении в Москву в 1867 году Ф. Ф. получил место органиста в английской церкви и тогда же началась его педагогическая деятельность в пансионах Дюмушель и Бесс и других учебных заведениях. В 1878 году Ф. Ф. по конкурсу получил место органиста Большого театра, где прослужил 27 лет. С 1894 г. Ф. Ф. в течение 5 лет состоял учителем хора и дирижером студенческих концертов, даваемых в пользу недостаточных студентов. С 1880 по 1918 год состоял штатным преподавателем хорового пения и теории музыки в Николаевском институте и в ряде других учебных заведений. Кроме того, состоял дирижером хора Русского хорового общества, фармацевтического хора и хора купеческих приказчиков. Ф. Ф. был избран членом-сотрудником общества любителей естествознания, антропологии и этнографии. Юбиляром написано много учебных пособий по хоровому пению, между прочим, очень популярный сборник 60-ти детских канонов. После февральской революции им был сочинен (слова и музыка) новый народный гимн, одобренный Московским Советом Раб. и Кр. Деп.

Не смотря на свой преклонный возраст юбиляр еще и теперь полон сил и с увлечением отдается своему любимому делу. Среди воспитанников он пользуется большим уважением и горячей любовью. М. О. Н. О. отметило редкий юбилей Ф. Ф. Шпейера, постановив выдать ему в виде единовременного пособия 5 милл. рублей.

Некрологи.

М. А. Цветкова.

Добровольно покончила счеты с жизнью видная культурная работница Москвы—М. А. Цветкова.

Мария Алексеевна принадлежала к числу людей, всем обязанных, прежде всего, самим себе. Она родилась в 1886 году, в Москве, в семье крестьянина Рязанской губернии, по профессии кучера. Детство ей выдалось крайне тяжелое. Однажды, присутствуя при представлении драмы «На дне», М. А. обмолвилась такой фразой: «Это—мое детство». Очевидно, эта тяжкая жизненная школа во дни детства закалила ее характер, выучив самообладанию...

Еще в начальной школе у ней явилось твердое желание учиться в гимназии. В конце концов она добилась исполнения его и в гимназии сумела то, что называется «поставить себя». В старших классах она уже всецело сама содержала себя уроками.

По окончании Курской женской гимназии, М. А. становится земской учительницей в деревне, а немного спустя переходит городской учительницей в Москву,—в Миусское 3-е женское начальное училище, где и работает вплоть до 1918 года.

В качестве городской учительницы, М. А. всегда отличалась способностью прекрасно владеть классом и достигать хороших результатов. Ее выпуски всегда доказывали наличность в ней большого педагогического дела. Больше всего сама она любила уроки арифметики. Много внимания посвящала она школьным спектаклям, вечерам, экскурсиям и следила за новыми методами работы в школе.

Известная «Русская История» Вейхельт, Коваленского, Петрушевского и Уланова, в момент своего составления, проверялась в классе Марии Алексеевны. Со стороны как учениц, так и родителей и сотоварищей по работе, она всегда пользовалась симпатией и уважением.

Каждый деятель должен, прежде всего, найти самого себя в работе. М. А. «нашла себя» в научно-популярном отделении Московского городского университета имени Шанявского. Здесь она постепенно развернулась и выросла в крупную внешкольную работницу, сыгравшую большую и симпатичную роль в деле культурной работы Москвы.

Мария Алексеевна примкнула к отделению довольно случайно. Когда отделение только-что налаживалось и организовывалось (в 1909 г.), первые инициаторы возникновения отделения обратились к учительницам 3-го Миусского училища (где в вечерние часы должны были читаться лекции),—не возьмет ли кто-либо из них на себя, за небольшую плату, обязанности по записи слушателей, выдачи им входных билетов и т. д. Вызвалась Мария Алексеевна. Как и всегда и во всем, она отнеслась к работе весьма деловито, быстро ориентировалась и снискала к себе уважение со стороны преподавателей своей ясностью ума, исполнительностью, тактичностью и присущим ей умением держать себя с достоинством и простотой.

Приглашенная на канцелярскую работу, она очень быстро сделалась необходимым по существу участником всех совещаний по организации и методике новой работы.

Среди преподавателей отделения постепенно выделилась группа лиц, особенно близко принимавших к сердцу интересы отделения. Они образовали основное ядро, дававшее тон всему делу. В этом-то основном ядре Мария Алексеевна явилась одной из центральных фигур. Она была объединяющим звеном, живой душой этой группы. Вместе с тем она не гнушалась никакой работой, нужной для отделения. Особенно это чувствовалось в последние годы жизни отделения, годы хозяйственной разрухи, когда «техника жизни» стала так неимоверно трудна.

Вся деятельность М. А. была живой иллюстрацией той мысли, что всякое педагогическое дело требует не просто

секретаря, но «педагогического секретаря», который чувствовал бы душу дела и сам был бы душой его.

С 1917 по 1919 год, мне, автору этих строк, пришлось быть председателем совета научно-популярного отделения. К этому времени основное ядро преподавателей распалось под влиянием сложности жизни и неизбежности работать сразу во многих местах. Фактически мы вдвоем с М. А. несли на себе работу по руководству отделением. И могу сказать, не прибавляя: лучшего сотрудника, чем М. А. нельзя было и желать. Работать с ней вместе было легко и приятно.

На ряду с обязанностями педагогического секретаря, М. А. иногда брала на себя и преподавание русского языка и арифметики в группах мало подготовленных слушателей отделения. Ее уроки в этих случаях отличались ясностью, четкостью и необыкновенной устойчивостью группы.

После закрытия отделения (осенью 1920 года), М. А. работала в качестве преподавательницы русского языка в Коммунистическом Университете имени Свердлова, занявшем помещение Шанявского, работала также в научно-методической секции МОНО. По обыкновению, она умела внушить к себе уважение сотоварищей по работе. Свердловские слушатели отзывались о ней, как о преподавательнице, самым лучшим образом. Но работа ее не удовлетворяла. Без популярного отделения жизнь ей казалась опустевшей. Ко всему этому присоединялись разные житейские трудности, вроде угрозы выселения из дома, занятого под рабочий дом-коммуну. А затем болезнь, заставившая перенести тяжелую операцию. В чисто личной жизни, касаться которой здесь не место, были также свои трудности. Все вместе взятое, по совокупности, сделало свое дело.

Последние два месяца М. А. была в очень подавленном настроении. Повидимому, у ней развился психоз. Она, до той поры такая сильная характером и ясная умом, вообразила себя инвалидом, негодным для жизни. С этой навязчивой идеей не могли ничего сделать ни врачи, к которым она обращалась, ни те немногие близкие люди, которым она открывала свое душевное настроение. Ясность ума и твердость воли только ускорила развязку. Решив, что жить не стоит и нужно уходить из жизни,—М. А. свершила этот уход без колебания.

3-го января она проснулась утром спокойная, ясная и, позавтракав, ушла, сказав матери, что скоро вернется. И не вернулась. На столе осталась записка с обычными в подобных случаях немногими роковыми словами.

Два дня напрасно ее искали, где только можно. Только на третий день случайно узнали, что близ Савеловского вокзала женщина бросилась под паровоз и отправлена в Лефортовский морг. В морге ее нашли перерезанной надвое. Кто-то из железнодорожников рассказывал, будто она два часа ходила вдоль полотна, в ожидании поезда.

Ее больше нет. А она могла бы еще и жить и работать. Остается утешаться только тем, что она ж и л а, и жила не даром. Научно-популярное отделение Шанявского будет вписано прочными буквами в историю внешкольной работы. Вместе с ним впишется туда и имя Марии Алексеевны Цветковой. А то, что оно будет жить в душах лиц, знавших ее и соприкасавшихся с ней в работе,—разумеется само собой.

Александр Фортунатов.

Д. М. Давыдов.

В январе текущего года скончался на 41 году жизни известный в Москве педагог Дмитрий Михайлович Давыдов.

Дм. Мих. родился в 1881 году и среднее образование получил в Белградской гимназии, которую окончил с золотой медалью. По окончании гимназии он сначала поступил в Новороссийский университет на математический факультет, откуда перешел на историко-филологический факультет Московского университета, который и окончил в 1907 году. С этого же года начинается и педагогическая деятельность Дм. М-ча в реальном училище Никитина и подготовительной школе Флерова, преобразованной потом в полноправную гимназию. В ней он и был назначен первым ее инспектором. Как педагог и администратор Дм. Мих. пользовался любовью и уважением товарищей и учеников. Вскоре он получил редкое для молодого педагога назначение—директора гимназии в г. Трубчевске Орловской губ. Там особенно широко развернулись его педагогические и организаторские способности. Гимназия была поставлена образцово; но Дм. Мих. не был узким педагогом и с живейшим интересом относился к общественным делам: в Трубчевске, население выдвигало его неоднократно для выполнения общественных обязанностей. Доверие местного населения особенно ярко выразилось в единогласном избрании рабочими Дм. Мих. Председателем Совета Раб. Деп., но известие о смерти брата заставило Дм. Мих. через несколько дней после избрания отойти от общественной работы. В 1919 году Уездный С'езд Народных учителей избирает Дм. Мих. инструктором школ. Дм. Мих. пришлось перенести тяжелые моменты, когда он вместе с другими видными деятелями при наступлении Деникина был взят заложником и увезен в Орел. Бури революционного периода сильно отразились на его здоровье и Дм. Мих. после заключения в тюрьме, пришлось уехать лечиться в Сочи, где также, поскольку позволяло ему здоровье, работал в школе. Осенью 1920 г. он с семьей вернулся в Москву и начал работу в МОНО в качестве инструктора, а с осени прошлого года он взял уроки истории в 73 шк. II ст. (бывшей гимн. Флерова), где он начал свою педагогическую работу. Но здоровье и силы были уже надломлены и в ноябре Дм. Мих. слег в постель, чтобы больше не вставать.

В лице Дм. Мих. русская школа потеряла педагога и организатора, всею душой преданного делу воспитания, вдумчивого и серьезного работника и умелого руководителя школы.

А. Барков.

И. В. Линде.

17-го февраля скончался профессор и ректор московского практического электротехнического института и ученый консультант Главпрофобра и Москпрофобра, инженер Исидор Владимирович Линде. В лице покойного электротехника понесла большую утрату.

И. В. Линде родился в 1861 году, окончил физико-математический факультет университета в Берне и политехнический институт в Цюрихе в 1889 году со званием инженера-электрика. По окончании института И. В. Линде был оставлен при институте для научных работ и до 1892 года работал на заводах в Лондоне, Манчестере и Париже. В 1892 году И. В. Линде был приглашен лаборантом и преподавателем в петербургский электротехнический институт. Начиная с 1893 года в продолжение 25 лет работал в качестве инженера и управляющего московским отделом акционерного о-ва электромеханических сооружений. Независимо от практической деятельности, И. В. Линде занимался преподавательской работой: с 1-го февраля 1897 года состоял преподавателем электротехники в Ермаковском училище и был первым директором этого училища. В течение 15-ти лет, кроме того, состоял преподавателем электротехники в Комиссаровском училище, где им оборудована электротехническая лаборатория. С 1916 года И. В. Линде состоял директором и преподава-

телем механико-технического училища о-ва распространения технических знаний, затем преподавателем 1-го электротехнического училища, из которого впоследствии возник практический электротехнический институт. В 1907 году И. В. Линде был одним из основателей о-ва электротехников в Москве, где много работал в качестве члена совета и комиссий; состоял членом постоянного комитета по созыву электротехнических с'ездов, членом исполнительного комитета ассоциации инженеров, где принимал деятельное участие в комиссии личного состава и в конфликтной комиссии. Далее, И. В. Линде принимал близкое участие в организации Егорьевского механико-электротехнического училища.

И. В. Линде многократно ездил в командировки за границу для изучения постановки профессионального образования.

С 1919 года И. В. Линде принимал деятельное участие в работах по профтехническому образованию, состоя в последнее время ученым консультантом Главпрофобра и Москпрофобра.

Из работ И. В. Линде следует отметить: «Курс электротехники», (выдержал 4 издания), «Справочную книгу для электротехников» (выпущена 2-м изданием) и ряд статей и брошюр на немецком и французском языках, посвященных различным вопросам теоретической и практической электротехники.

Библиография.

П. Рыбников. Введение в изучение ребенка 2-е изд., Минск. 1921. Государственное Издательство Белоруссии. 44 стр.

Как поясняет в предисловии автор, «книжка ставит своей задачей наметить схему для наблюдения над развитием детской души и собирания относящихся сюда материалов». С этою целью она дает ряд методических указаний и програм почти по всем вопросам педологии, начиная с собирания предварительных сведений о наследственности, среде и условиях воспитания ребенка и кончая изучением круга его представлений при поступлении в школу. В заключение приводится список русской литературы по детской психологии. План психологического исследования ребенка развертывается автором очень широко, но отдельные вопросы, входящие в состав этого плана, набросаны им беспорядочно, и это об'ясняется компилятивным характером книжки: приводимые в ней программы наблюдений заимствованы из разных книг и сгруппированы почти механически, без всякой серьезной попытки привести их в систему.

Можно пожалеть, что, издавая свою книжку вторично, автор не счел нужным подвергнуть ее основательной переработке, но и в том виде, в каком она снова появляется теперь, она будет, конечно, полезна для русского читателя. Родители и педагоги найдут в ней не мало правильных сведений и хороших советов, которые им самим иногда было бы трудно извлечь из других более научных, но менее доступных сочинений.

Внешность издания провинциально-современная: разноцветная бумага, разнокалиберный шрифт и опечатки, иногда искажающие смысл.

П. Соколов.

Очерк развития детских домов в Сергиевском уезде Моск. губ., с октября 1917 г. по январь 1922 г. Составил завед. дет. домами Сер. Уоно, Качмар-Ростоцкий, 8.

Детские дома, как ячейки нового социально-трудового воспитания, являются созданием революции. Если школьное строительство имеет за собой долголетний опыт и последние годы перед революцией мы наблюдали уже искание новых методов в постановке школьного образования в России, то детские дома, не имея за собой истории, сугубо нуждаются в исследовании и фиксации своей работы за истекшие четыре года. Потому всякую попытку зафиксировать, учесть опыт работы последних лет, как бы примитивны эти попытки ни были, необходимо приветствовать. «Очерк развития детских домов в Сергиевском уезде», представляет собой первую попытку такого рода. Особенно ценна она и потому еще, что и инициатива, и выполнение принадлежит уездному центру. С точки зрения научной, серьезной критики, несомненно, настоящий очерк представляет много слабых мест. Очерк перегружен большим количеством мало интересных подробностей о персональных сменах, целого ряда лиц, работавших в детских домах за истекшие четыре года; гораздо лучше было бы иметь этот же материал в виде диаграмм, указывающих на продолжительность стажа педагогических коллективов тех или иных домов, затем приговоры автора в форме порицаний и благодарности тем или иным лицам также вызывает невольную улыбку у читателя и лишает очерк необходимой для него об'ективности, и, наконец, самым серьезным недостатком очерка является бедность материала, учитывающего опыт собственно педагогической работы, которую автор даже и называет почему-то культурно-просветительной работой детских домов и отводит ей всего лишь 13 страниц из 88 страниц всего очерка.

Недостаток вполне об'ясним с точки зрения исторической перспективы: почти все внимание за истекшие четыре года приходилось автору этого очерка фиксировать на создании хозяйственной, материальной базы для детских домов. Естественно, что именно эта сторона деятельности и нашла себе наиболее полное и яркое отражение в очерке. Да и действительное состояние домов уезда указывает, что над этой стороной много было поработано и многое достигнуто. Чрезвычайно интересен очерк в части, касающейся лечебно-санитарной части детских домов. Представляемый материал дает возможность использовать его практическим работникам и сделать из него некоторые выводы организаторам дела социально-трудового воспитания.

Приветствуя настоящий очерк, как первый почин, хочется думать что он не останется единственным.

А. Крупенина.

Цикуленко, А. Азбука библиотековедения. Стр. 37. Госиздат. М. 1921 г.

«Азбука библиотековедения» задается целью удовлетворить «требовании городских и сельских библиотек». Стремление хорошее, но выполнено оно крайне несовершенно. Книжка страдает рядом грубейших пробелов и ошибок. Единственно, что можно отметить в ней положительного, это—горячая агитационная струя, дух неугомонный активности, которого, к сожалению, не хватает многим нашим пособиям по библиотечному делу. Комунистический подход сквозит от начала до конца. Но это отрадное достоинство бесследно затирается организационными и техническими недочетами. Минутами, при чтении, просто рождается вопрос: да продумал ли автор то, что пишет?

В анкету о читателе и его чтении включены для чего-то странные вопросы, доволен ли он своей работой и, если не доволен, то какую работу хотел бы исполнять: какое реальное отношение имеет это к библиотечной анкете? Микроскопический абзац об инвентаре (всего в 18 строчек), рекомендует каждой книжкой занимать одну строку; этого довольно, чтобы уже не обращать внимания на дальнейшие правила тов. Цикуленко об инвентаризировании: будто она, сама библиотекарь, не знает, что на практике это сплошь да рядом не выполнимо.

Классификация в ее изложении тоже представляет мешанину из системы М. Дьюи и Брюссельского Библиографического Института: с одной стороны, употребляются разные по количеству цифр индексы (01 и 028 и пр.): с другой, игнорируются общие определители (о них—ни слова, и от этого получается чудовищная путаница в отделах литературы и истории с географией) и проводится нули на конце индексов; не выдержана самая классификационная номенклатура: напр., книгу А. Арну «Мертвец Коммуны» т. Цикуленко относит к отделу 9 (правильно), подотделу 4, (а не 94) и группе 4, (а не 944); перепутаны индексы: отделение церкви от государства отнесено из подотдела 32 (или, точнее, группы 322)—политики, почему-то в подотдел 20—религии. Можно привести много и других замечаний о недочетах классификации.

Максимальной, однако, неполноты и небрежности достигает изложение, касаясь каталогов. Тут, поистине, не знаешь, чему удивляться: авторской ли беспечности, или тенденции к популяризации и безграмотному упрощению. В сущности, тут даже указать трудно, что изложено неправильно: пришлось бы привлечь всю главу о каталогизации.

Вообще «Азбука» полна вопиющих пробелов. Изобилие форм и образцов, которое могло бы до известной степени импонировать в незапамятную эпоху, когда пропаганда библиотечных знаний, была насущно нужна, — теперь, при развитии библиотечного дела, уже роли не играет. Все это говорит за то, что выпускать такую книжку не следовало бы. Рекомендовать ее никому нельзя, ни в «городские», ни в «сельские» библиотеки; у знающего человека она ничего, кроме досады, не вызовет, а неопытного работника может основательно запутать.

М. Н. Слуховский.

Вольценбург, О. Э. и Шлосберг, А. Н. Как устроить и вести маленькую библиотеку. Руководство для фабрично-заводских, волостных и сельских библиотек. Госиздат. Стр. 80. П., 1921 г. Ц. 2,000 руб.

Хорошее пособие, вполне достигающее своих целей. Легкое, понятное построение фразы, простой язык. Приятно отметить также, что технику открывает не инвентарь, как в большинстве наших руководств, а классификация. В книжке преимущественно разбирается библиотечная техника и организация. Укажем замеченные нами недостатки книжки. Один из крупнейших будет тот, что под заглавием «краткая таблица отделов и подотделов международной десятичной классификации» даются на самом деле лишь отделы, по первой цифре; начинающий работник тщетно будет ломать голову, ища индексы подотделов, т.-е. цифры двухзначные. Литература по электрофикации помещена в отдел третий общественных наук, вместо шестого, прикладных знаний, где она обыкновенно ставится. Признавая брюссельский вариант классификации, не допускающий никаких исключений из 10 своих отделов, авторы, тем не менее, выделили самостоятельно, как бы в виде одиннадцатого и двенадцатого отделов, беллетристику и журналистику. В образце инвентаря помещается, при занесении книги, сначала город и потом издательство, вместо общепризнанного обратного. Пожалуй, может показаться спорной идея полочной описи—в силу частичного родства ее с глубоко устаревшей, так называемой, крепостной расстановкой. В образце месячной ведомости итоговая строка зачем-то дана дважды. Но несмотря на отмеченные недостатки, книжка не теряется на фоне библиотечной литературы последнего времени. Книжка может служить полезным руководством при составлении небольших библиотек.

М. Н. Слуховский.

Н. С. Дрентельн: «Воздух, вода, тепло». Ряд простых физических опытов на самодельных приборах для начального преподавания и практических занятий. Москва. 1922. 32 стр., 20 рис. Издание «Вадруги».

Книга представляет собою перепечатку брошюры, изданной в 1916 году. Последняя содержит краткие выдержки из четырех книг того же автора: «Простые физические опыты и приборы», «Физические опыты в начальной школе», «Указатель лучших общедоступных книг по физике и физическим знаниям» и «Что читать по физике» и подобно всему, что вышло из-под пера автора, который являлся выдающимся педагогом-методистом и искусным экспериментатором, заключает в себе ряд ценнейших советов и указаний для преподавателя физики. Данная книга делится на три части. Первая содержит (всего на 3 стр.) общие методические указания относительно постановки классных опытов при начальном преподавании физики. Вторая часть заключает в себе описание около 40 простых опытов, какие можно произвести при помощи 6 простых приборов, собранных, главным образом, из склянок, пробок, стеклянных и резиновых трубок. Опыты эти выясняют основные механические свойства воздуха и воды, преимущественно весомость и давление, и некоторые тепловые явления -расширение тел от нагревания и кипение воды. Третья часть дает перечень пособий по физике для учителя начальной школы в количестве 19 книг, изданных до 1914 года.

Никто не станет сомневаться в ценности и полезности книги Дрентельна: само имя автора говорит за это. Но, с другой стороны, Дрентельн писал свои книги в мирное время, и хотя описанные им самодельные приборы очень просты, они тем не менее требуют для своего изготовления такого материала, который прежде можно было достать в любом магазине, торгующем химической посудой, и который теперь для современных школ 1-й ступени все-таки не доступен. Поэтому школьный работник, при настоящих условиях, почерпнет из книжки Дрентельна много хороших методических советов, но вряд ли сможет извлечь реальную пользу для постановки опытов.

С. Жарков.

Н. Рожков. Учебник истории всеобщей и русской. Курс систематический—для второй ступени единой трудовой школы и для самообразования. Выпуск первый: древняя история. Государственное издательство. Петроград. 1921 г. Стр. 130. XXI табл.

Хотя преподавание истории в трудовой школе и реформируется и появился ряд примерных программ, тем не менее до сих пор не появлялось ни одного нового руководства, ни одного нового пособия, отвечающего современным задачам преподавания. Учебник Н. А. Рожкова является первым опытом такого нового руководства и, написанный известным историком и опытным педагогом (и ранее давшим ряд учебников), конечно, должен быть приветствуем. Учебник по мысли составителя, должен заключать в себе необходимые обобщения и фактический минимум, нужные для усвоения учащимся в дополнение к классному рассказу преподавателя и к лабораторной, хрестоматийной работе. Весь учебник рассчитан на 4 выпуска; вышедший ныне первый выпуск посвящен целиком древней истории.

Уложить древнюю историю вместе с первобытной культурой на 130 страницах небольшого формата—задача нелегкая. Надо, однако, сказать, что в общем автор необходимый минимум дал. Несколько хуже дело обстоит с попытками социологических обобщений. Во-первых, они весьма суб'ективны и спорны (автор перенес в учебник свою схему «Русской истории в сравнительно историческом освещении»), во-вторых, они недостаточно доступны учащимся. Здесь, как и в библиографических указаниях, автор не различает школьных подростков 12—13 лет и взрослых лиц, занимающихся в целях самообразования. Не всегда пропорционально распределен материал. Первобытной культуре уделено слишком много места. Зато недостаточно представлена Греция. Совсем пропала эпоха эллинизма, изложенная по старому шаблону. Нельзя при наличии существующих данных говорить о феодальной революции на Крите и у хеттитов. Гермы вовсе не статуи Гермеса, а столбики с изображением Гермеса и других богов (стр. 82). Автор, стремясь к краткости и сжатости, нередко переходящей в конспективность, иногда вдруг отступает от своего принципа и тратит ненужно лишние слова. Так, например, кому и зачем нужно такое пояснение о римском поэте Овидии: «он был большой жуир, что называется, bon vivant» (стр. 119).

К книжке приложены таблицы недурно в общем подобранных рисунков, поясняющих текст. В общем, учебник Н. А. Рожкова представляет значительный интерес как первая попытка реального осуществления заданий одной из новых программ (разработанной в Петербурге при ближайшем участии самого автора учебника), и надо лишь пожелать, чтобы за первым выпуском не замедлили последовать и дальнейшие.

И. Б.

Прошлое русской музыки. Материалы и исследования. П. И. Чайковский. Кн-во «Огни». Пет. 1920.

Книга «Прошлое русской музыки» является первой ласточкой—призывом к собиранию материалов весьма необходимых для точного и научного обоснования всего, что относится к истории русской музыки и в особенности, к после глинковскому периоду.

Русские музыканты за последние 25—30 лет, несомненно, приобрели мировое значение; имена Чайковского, Р. Корсакова, Глазунова и друг. наших композиторов не сходят с программ западных концертов, а между тем мы так мало знаем как они жили или живут, как проходит их работа, какие моменты жизни оставляли следы на их творчестве и т. д. Вот почему с особой радостью приходится приветствовать появление первого такого сборника материалов посвященного, как и подобает, нашему гениальному художнику П. И. Чайковскому.

Перечитывая этот достоверный материал, являющийся как бы дополнением к труду М. И. Чайковского «Жизнь П. И. Чайковского», можно только порадоваться положенному началу и пожелать, чтобы эта попытка прозвучала не как робкий призыв, а как трубный сигнал к общей работе по собиранию материалов, касающихся деятельности дорогих нам людей.

М. Ипполитов-Иванов.

Первый сборник из серии «Прошлое русской музыки», посвященный П. И. Чайковскому, помимо его значения для изучения творчества гениального композитора, является ценным вкладом в музейно-экскурсионную литературу по Московской губернии, поскольку большая часть статей сборника посвящена описанию дома-музея П. И. Чайковского в Клину. Кроме статей Н. Т. Жегина «Дом Петра Ильича Чайковского в Клину» и В. Я. «Поездка в Клин» в сборнике приведено подробное описание находящихся в музее предметов, фотографий и гравюр, а также музыкального архива П. И. Чайковского и библиографии его произведений.

Все это делает сборник незаменимым путеводителем по музею П. И. Чайковского.

Отмечая местное, краеведческое, значение сборника, не можем не пожелать ему самого широкого распространения среди учительства Московской губернии и; прежде всего, среди учителей Клинского уезда, поскольку наибольшее число посещений музея приходится на школьные экскурсии, организуемые коллективами учащих.

И. Диомидов.

А. А. Кизеветтер. Русский Север. Роль северного края Европейской России в истории русского государства. Вологда. 1919 г. 68 стр.

Небольшая книжка А. А. Кизеветтера, напечатанная в типографии Союза Северных Кооперативных Союзов, дает интересный очерк истории русского Севера, начиная с IX века, с эпохи военно-торговых экспедиций норвежцев в «Биармию» (так называли они русское Поморье) и кончая девятнадцатым веком.

Автор, охарактеризовав вкратце пиратские набеги норвежцев на финское население Поморья в IX—XI ст., переходит к очерку славянской колонизации Северного края, в которой такую важную роль сыграла Новгородская земля, и рисует экономическую роль крупных новгородских вотчинников, под руководством которых шла трудовая колонизация Севера; Новгород сумел вызвать к жизни громадные области русского Севера, втянуть их в сферу тогдашнего общеевропейского народно-хозяйственного движения, дав плодотворный толчек разработке естественных богатств этого края.

Гораздо подробнее останавливается автор на эпохе экономического расцвета Северного края в XV—XVII в., когда он входит в состав Московского государства. Это действительно интересная эпоха в истории Севера, А. А. Кизеветтер широкими мазками рисует кипучую промышленную деятельность крупнейших монастырей Севера—Соловецкого, Кирилло-Белозерского, далекого Печенгского монастыря, возникшего в 1533 г. на Мурманском берегу, и др., отмечает, какое громадное значение имел Север в экономической жизни Московского государства, как торгово-промышленный район, с широко развитыми промыслами: рыбным, солиным, пушным, серебряным и медным, слюдяным и мн. др., касается и великого торгового северного пути от Москвы на Архангельск, соединившего Московское государство непосредственной связью с торговым движением Западной Европы, указывает на экономическую устойчивость края в эпоху смуты и роль северных «миров» в ликвидации анархии. Последние главы книжки А. А. Кизеветтера рисуют печальную картину упадка Севера в XVIII и XIX в., когда Северный край переходит на положение «заштатного, захолустного существования», на которое обрекали его конкуренция Петербурга, отвлечение внимания государственной власти и заинтересованных общественных групп на русский юг и в особенности «канцелярская рутина петербургских ведомств».

В результате своего исторического обзора А. А. Кизеветтер приходит к следующему заключению: «Нужно опять поставить Северный край в равные условия с прочими частями страны в отношении его технического оборудования. Нужно притти туда с железными дорогами, с широко поставленными предприятиями по разработке местных промыслов, с густою сетью всевозможных образовательных учреждений—словом со всем тем, что выработано мировой промышленной культурой XIX ст.».

Едва ли нужно говорить о важности и своевременности появления книжки А. А. Кизеветтера в особенности теперь, когда Север снова начинает привлекать к себе усиленное внимание. Конечно, надо ждать большого и обстоятельного труда по истории Севера, который хотя бы скомбинировал довольно многочисленные исследования по истории русского Севера, разбросанные по различным монографиям. Краткий обзор А. А. Кизеветтера такого труда заменить не может, но написанный живо и интересно он может служить прекрасным руководством для широкого круга читателей, в большинстве чрезвычайно мало знакомых с исторической жизнью важнейшей области нашей родины. Отметим его значение и для преподавателей школы II ступени, которые всегда могут использовать удачно скомбинированный и яркий материал книжки А. А. Кизеветтера в своей школьной работе; она заполняет также пробел в доступной для школы областной исторической литературе, столь еще немногочисленной, несмотря на то, что так много говорилось в последнее время о ценности локального метода в преподавании истории.

Л. Н. Никольский.

Бэдлей. Вопросы народного образования в Англии.

Книга Бэдлея „Educatin after the war" (1917). — Основной задачей воспитания Бэдлей считает, развитие индивидуальности, активности и самовоспитания и развитие способности мыслить, обдумывать вещи. Английская школа до сих пор больше заботилась о развитии воли и характера, и пренебрегала чисто умственным развитием. Теперь необходимо восстановить гармоничные отношения между волей и мыслью [1]).

Образование должно иметь в виду двоякую цель — оно должно давать практические навыки в обращении с разнообразным материалом и инструментами и в то же время прививать любовь к осмысливанию жизни, научить понимать ценности человеческой жизни, дающие ей ее истинное глубокое значение.

Школу Бэдлей считает необходимым сделать центром корпоративной детской жизни.

Кроме детских садов, организованных по системе Montnessor необходимых там, где семья не может посвящать детям необходимое количество времени до 7-летнего возраста, Бэдлей считает необходимым:

1) Увеличить minimum образования, даваемого начальной школой для детей от 7 до 14 л. [2]).

2) Дать возможность всем способным детям после 12 лет перейти из начальной школы в среднюю и получать высшее техническое или университетское образование (бесплатно).

3) Для всех детей после 14 и до 18 лет ввести обязательно посещение дополнительных школ в течение не менее 20 часов в неделю. При условии, чтобы их служба или работа имела по возможности также образовательное значение и длилась не более 5 часов в день.

Все воспитание должно быть построено на заинтересованности и активности детей. Школа, как центр детской жизни, должна быть не только местом обучения, но и местом проявления самых разнообразных способностей детей и их интересов. Такая школа должна состоять, конечно, не только из ряда классных комнат и площадки для игр, но иметь и ряд просто оборудованных мастерских и лабораторий, кухню, гимнастику, библиотеку, столовую, сад, огород и т. д.

До 12 лет детей бесполезно учить только по книгам. Дети, конечно, должны научиться обращаться с книгой, как с источником полезных сведений и справок, но в то же время необходимо дать им возможность самим высказываться и выражаться в пении, рисовании, ритмических играх и танцах. Книга своим авторитетом не должна подавлять личное мнение. В школе дети должны вести свое корпоративное хозяйство: закупать провизию, вести записи и отчетность, готовить обед, ухаживать за огородом, садом, домашней птицей и т. д.

Движущим импульсом этой маленькой школьной республики необходимо сделать не личный интерес или личную выгоду, но принцип кооперации.

После 14-ти лет, когда большинство детей начинает зарабатывать средства к жизни, школьное время должно распределяться поровну между: 1) изучением техники производства, в котором занят учащийся (химия, механика, счетоводство и т. д.), и 2) занятиями историей, литературой, основами экономики и гражданствоведения, а также, 3) участием в играх и корпоративной жизни школы.

Школа для детей в возрасте от 12 до 16 лет должна давать самые широкие и общие понятия из области естественных наук, математики, искусства и знание новых языков. Это разнообразно должно дать возможность проявиться естественным склонностям и способностям детей. Дух творчества и созидания должен проявляться в мастерских и в классных занятиях. Преподавание должно вестись в духе постоянных исследований и открытий.

В последние два года средней школы желательно осуществлять некоторую специализацию занятий по основным группам: 1) естественно-научной, 2) технической, 3) коммерческой (с преобладанием новых языков), и 4) историко-филологической. Такие специальные занятия отвечают пробуждающимся индивидуальным склонностям и могут иметь большое значение для развития любви к самостоятельному исследованию, при чем в то же время нежелательна более узкая специализация; необходимо сохранять самое широкое общение между группами и некоторые совместные занятия.

Отодвигать специализацию занятий до университетского курса представляется нецелесообразным, также как и сокращать пребывание в средней школе, так как напряженность университетских занятий едва ли желательна для молодежи в 16—17 лет.

Как в начальной, так и в средней школе характер и воля детей должны развиваться в свободной корпоративной обстановке школы.

Разнообразие школьной жизни, дающее возможность проявления индивидуальности, должно соединяться с сознательной дисциплиной, умением уважать права и мнения других и подчинять

---

[1]) «Мы привыкли, говорит Бэдлей в другом месте, руководствоваться фактами и событиями, а не заранее выработанными идеями и планами, что дает повод другим народам, часто обвинять нас в лицемерии к нашему вящему и возмущенному удивлению».

[2]) Способные дети кончают начальную школу в 12 лет.

свою волю интересам общего дела. Школа должна обеспечивать настоящее школьное самоуправление. Личная ответственность должна иметь место с самого начала также как и самоуправление путем избранных товарищей («префектов»), через избранные комитеты и «школьные парламенты», которые должны по прежнему составлять отличительную особенность английских школ, доказавших на деле, какое громадное значение имеют эти навыки общественной жизни для любой плодотворной общественной работы.

Все обязательные правила жизни школы должны быть понятны детям и установлены с общего согласия: *каждое изменение в этих правилах школьного распорядка должно по возможности обсуждаться* так, чтобы каждый мог сознательно участвовать в *создании* и *соблюдении* этих правил. Дисциплина, не основанная на понимании, а требующая только механического подчинения, создает по выражению Гете «машины, в которых сидит демон разрушения», готовый выскочить, как только ослабнет внешнее давление.

Дисциплина, основанная на свободной и активной воле и самообладании, достигается труднее чем дисциплина страха и внешней покорности; за то только ею и создается та привычка служить обществу и нести ответственность перед ним, которая составляет основу всякой здоровой гражданственности.

Бэдлей высказывается безусловно в пользу совместного воспитания мальчиков и девочек—и для демократического государства считает необходимым участие мальчиков в организациях скаутов, которые должны сделать ненужным всякое постоянное войско для защиты государства.

«Для создания нового мира, кончает Бэдлей нам *нужны знания и понимание вещей, соединенное с полным развитием личности и характера*. В грядущем переустройстве заключены великие возможности, добытые страшной ценой. И еще очень многое надо сделать, чтобы принесенные жертвы не были напрасными». «Создайте личность, говорит поэт демократии—все остальное придет само собой».

Е. Вавилова.

Педагогическое творчество в Германии.

Отчет о Германской Конференции Педагогов 11/VI 1921 г. (опечатка, читай 1920 г.). Библиотека «Работника Просвещения». Вып. IV. М. 1921 г. 127 стр.

Так интересно и так обидно... Такие противоречивые мысли приходят в голову, когда читаешь плохо составленный отчет об очень интересной конференции. Не отчет, а какие-то отрывки. Будто стоишь у двери, за которой идет напряженная и углубленная работа. Дверь приоткрылась, долетели обрывки речей, споров. Затем захлопнулась, чтобы снова приоткрыться на короткий промежуток. Так и здесь. Отдельные глубокие замечания, тезисы некоторых докладов, столкновение противоречивых течений. Но нет цельной картины, нет даже хорошего краткого изложения наиболее интересных докладов. Брошюра составлена по отчетам Vorwärts'a но они писались, очевидно, не знатоком дела, умеющим уловить суть докладов. Нет даже последовательного изложения всех главных моментов конференции. «Продолжение пленарного заседания» (гл. последняя) появляется как-то внезапно.

Досадною краткостью отличается резюме доклада *Наторпа*. Чувствуется, что один из крупнейших представителей движения социальной педагогики в Германии прошел дальнейший этап углубления своих идей об обобщении всей внешней и внутренней работы человека, о социальном воспитании, как основе коммунизма. Но только чувствуется. Если бы в речи Наторпа было только то, что имеется в брошюре, то она не вызвала бы того энтузиазма, каким была встречена на конференции.

Но даже и неполный отчет свидетельствует о том, что в немецком учительстве произошел сдвиг влево, по сравнению с дореволюционным прошлым. Некоторые из ветеранов, в роде *Тевса*, крепко стоят на старых позициях. Но масса сдвинулась. Конференция накануне революции (об этой конференции рассказывает в своей книге Н. К. *Крупская*), с большими оговорками приняла положение о трудовой школе. Теперь совершенно единодушно были приняты положения Р. *Зейделя*, развивавшего свои — давно известные его читателям и последователям мысли, — о трудовой школе, как основе развития гармонической личности, о творческом ручном труде, как основе всякой материальной и духовной, технической и художественной, общественной и нравственной культуры.

Но гладко прошло дело только в секции трудовой школы. По остальным вопросам все еще непримиримые противоречия. Не могли столковаться совершенно по вопросу о подготовке учителей. Резко определилось два течения: подготовка в специальных педагогических учебных заведениях и общеуниверситетская подготовка. Не оказалось сговоренности и по вопросу о роли, значении и компетенции родительских комитетов.

Оживленно трактовался вопрос о самоуправлении учащихся. По сравнению с формами, нашедшими осуществление в русской школе, самоуправление в немецкой школе очень ограничено. На низшей ступени (1—6 год обучения) оно сводится к поддержанию внешнего порядка. На средней ступени (7—9 год обучения), присоединяется самоорганизация в играх. На высшей—самоорганизация физических упражнений и практических работ, театра и всяких выступлений (повидимому, имеются «выступления» в области искусства). Среди союзов, недопустимых в школе, значатся политические союзы учащихся, подлинника под руками у нас нет, приходится приводить изложение мотивов по переводу, а он не очень вразумителен: «По существу ученик должен быть ищущим; утверждение политических истин будет иметь результатом сужение его человеческих сил. Развитие настоящей любви к отечеству не может быть задачей отдельных союзов и[1]) всей школьной общины».

Почему не может- секрет, всего вероятнее, не докладчика, а переводчика, а, может быть, и корректора.

Л. Синицкий.

Печать и Революция. Журнал критики и библиографии. Книга первая, май—июль, 195 стр. Книга вторая, август—октябрь, 235 стр. Книга третья, ноябрь—декабрь. 340 стр. Под редакцией А. В. Луначарского, Н. Л. Мещерякова, М. Н. Покровского, В. П. Полонского, И. И. Степанова-Скворцова. М. Гиз. 1921.

Может быть никогда так остро не ощущалась потребность в критико-библиографическом журнале, как за пять лет революции, несмотря на резкое падение полиграфической промышленности. И это понятно. Чем меньше возможностей печатать книги, чем тщательнее приходится их распределять, тем более необходимо критически отнестись к каждой изданной книге и отзывом облегчить рациональное использование ее.

«Печать и Революция» с успехом выполняет эти основные задачи. Материал каждого номера составляется из четырех отделов: 1) статей, 2) обзоров, 3) собственно рецензий, 4) хроники, нашедших наиболее удачное сочетание во втором номере. Ибо в первом всего лишь одна статья представляет отдел обзоров, в третьем—отдел статей перегружен мало сочетающимися в общем плане статьями: *Сибирякова*—«*О газете в современном Китае*», *Фриче*—«*Из новейшей литературы о Шекспире*» и *Аксенова*—«*К ликвидации футуризма*». Конечно, стройность журнала больше всего подвергается опасности в этом отделе.

Удачными и выдержанными на практике трех номеров могут быть признаны статьи, отражающие явления печати в плане отклика на современное положение ее у нас и за границей, техника печатного искусства, важнейшие литературные события и зарубежную литературу.

Необходимо отметить достоинство статей, посвященных очередным задачам Госиздата, по серьезности постановки вопроса и отсутствию ведомственной узости. Вяч. Полонский в статье «Очередная задача Госиздата» справедливо отмечает необходимость обратить внимание на редакционную сторону работы Госиздата. Восстановление печатной производительности мыслится ему как пересмотр «всего наличия русской литературы». Это тем более необходимо, что нужно, наконец, восстановить нарушенное войной и революцией «воспроизводство», ибо в печатной производительности новые книги лишь незначительный процент к переизданиям. Этот же закон заставляет обратиться к «воспроизводству» учебной литературы, которая играет важную роль в книжном потреблении. С этой же точки зрения интересна статья *Д. Анучина* «*О необходимости восстановления русских научных журналов*».

Журнал хронологически отмечает юбилеи Достоевского и Некрасова, смерть Блока и Кропоткина.

Полны интереса страницы, посвященные зарубежной печати, в обзорах *Полонского*, *Мещерякова*, *А. Воронского*. Техника печатного искусства нашла отражение в статьях *А. Сидорова*—«*Искусство книги*», *Ю. Лауберт*—«*О способах художественного печатания*» и др. Обзоры литературы, к сожалению, не для всех вопросов на должной высоте. Так, необычайно бегл обзор *В. Кинарисова* по ликвидации безграмотности. В обзоре упущена книга *В. Фриче* «Литературная грамота» и много провинциальных изданий. Образцовым нужно признать обзор литературы об омоложении Б. Завадовского. Вообще, обзорам суждено сыграть большую роль по ознакомлению читателей с литературой революционных лет.

В отделе «отзывов о книгах» дано 312 рецензий, из которых большее число падает на «науки о природе» (30), народному просвещению посвящено 16.

---

1) Вероятно, в подлиннике не «и», а «а».

Рецензии не охватывают систематически всей выходящей литературы. Это об'ясняется необходимостью следить за новинками и вместе с тем давать отзывы о достойном или ярко недостойном из старой литературы.

В № 3 «Печати и Революции» помещено оглавление к трем номерам, которое значительно облегчает пользование журналом.

Издан журнал для настоящего времени весьма нарядно.

А. Э.

«Красная Новь». Литературно-художественный и научно-публицистический журнал. Ред. А. Воронский. Июнь № 1, 315 с., август, № 2, 353 с., октябрь, № 3, 361 с., декабрь, № 4, 312 с. М. Гиз. 1921.

«Красная Новь» принадлежит к типу «толстых» журналов русской журналистики. Характерным для него является то, что Роза Люксембург глубоко верно отмечает для всей русской литературы в статье об «Истории моего современника» Короленко (№ 2 «Красной Нови»): «благодаря полемическому характеру русской литературы, границы между беллетристикой и публицистикой проводятся в ней не так строго, как в настоящее время на Западе». О том же пишет А. Луначарский в статье «Наши задачи в области художественной жизни» (№ 1 «Красной Нови»), когда яко бы «пролетарскому» лозунгу «искусство-производство» противопоставляет задачи «искусства как идеологии»: «энтузиазм к общему делу в первую голову должно воспитывать в человеке искусство».

Но задачи «Красной Нови» еще значительнее в связи с падением производства книги. Ему суждено играть роль в оформлении новых писательских сил, облегчая им прохождение творческой школы. Журнал как бы дает реальную почву творческим коллективным исканиям, которые велись за годы революции в об'единениях, кружках, студиях и пролеткультах.

«Красная Новь» выходит раз в два месяца, почти регулярно. За период от июня по декабрь вышло четыре номера.

Общая линия журнала как будто определилась. В художественном отделе печатаются, по преимуществу, молодые авторы. Имена их—А. Яковлев, Б. Пильняк, Артем Веселый, Анна Баркова и др., бытоописующие русскую жизнь революционных лет.

В отделе экономики и обзоров жизни в Сов. России и за рубежом помещаются статьи ответственных руководителей политической и экономической жизни страны. Так, напечатаны статьи: Ленина «О продналоге» (№ 1), Ю. Ларина «О пределах приспособляемости нашей новой экономической политики» (№ 4), Мих. Фрунзе «Единая военная доктрина и Красная армия» и т. д. Много внимания уделяется настроениям русской эмиграции в обзорах эмигрантской печати. Однако, странно видеть перепечатку статьи белогвардейского журналиста Дон-Аминадо «Зеленая палочка» без соответствующего подстрочного примечания.

Значительно беднее в журнале отдел истории, представленный лишь статьей В. Полонского «Вейтлинг и Бакунин» (№ 1), его же «Крепостные и сибирские годы Бакунина» (№ 2, 3) и воспоминаниями Б. Горева «Марксизм и рабочее движение» (№ 3).

Отдел литературной критики представлен статьями А. Луначарского «Достоевский, как художник и мыслитель» (№ 4), В. Плетнев «Некрасов и современность» (№ 4).

Современной литературе посвящены статьи П. Когана «Русская литература в годы Октябрьской революции» (№ 3), его же «Об Андрее Белом» (№ 4), Н. Яровой «Быт в произведениях А. Неверова» (№ 2).

О западной литературе пишет В. Фриче «Ромэн Роллан» (№ 1), его же о романах Келлермана и Синклера «От войны к революции» (№ 2). Вопросы науки нашли отражение в статьях Б. Завадовского «Наука и Сов. Россия» (№ 4), его же «Проблема старости и омоложения в свете новейших работ» (№ 3) и ряде статей А. Тимирязева, Г. Кржижановского.

Редакция журнала не вполне еще представляет своего читателя. Одни статьи слишком серьезны (научные), другие слишком популярны (Фриче «Р. Роллан»). Художественная литература рассчитана на среднего серьезного читателя. Непонятно почему напечатана статья Мещерякова «Легкомысленный путешественник», одновременно вышедшая отдельным изданием. Мало согласованы статьи В. Плетнева «Некрасов и современность» (№ 4) и С. Боброва «Кони о Некрасове и Достоевском (№ 4). В четвертом номере значительно расширен отдел библиографии обзорами С. Городецкого «Областная поэзия» и А. Тимирязева «Обзор литературы о принципе относительности».

Нельзя помещать таких обзоров за счет оценки текущей литературы.

Бумага и печать журнала позволяет желать во много раз лучшего. Хорошо было бы также опубликовать список постоянных сотрудников журнала.

А. Э.

ЮБИЛЕЙНАЯ ЛИТЕРАТУРА О НЕКРАСОВЕ И ДОСТОЕВСКОМ.

Как и следовало ожидать, столетия со дня рождения Достоевского и Некрасова вызвали отклик во всех слоях русского общества. Нет ни одной общественно-литературной группировки, которая так или иначе не отозвалась на эти юбилеи. Не мог не отразить юбилейных дней и наш, пока еще слабо, но все же с каждым днем все более оживляющийся книжный рынок.

Положение печатного дела в наши дни таково, что далеко не весь материал, имеющийся у писателей, может рассчитывать на скорый выход в свет. Значительное количество рукописей как беллетристического, так и историко-литературного характера, вполне законченных и подготовленных к печати, до сих пор еще остается или на руках у их авторов, или в издательских портфелях, или, наконец, в работе в типографиях.

Несомненно далеко не все написанное за последнее время о Некрасове и Достоевском уже напечатано. Достаточно хотя бы указать на новые книги К. Чуковского «Некрасов, как человек и поэт», Н. А. Бердяева—«Достоевский», Дарского—«Демонизм Пушкина и Достоевского», чтобы убедиться, что пока напечатано далеко не все наиболее ценное из написанного о Достоевском и Некрасове в наши дни. И даже, напротив вещи, обещающие быть наиболее яркими и интересными до сих пор еще не вышли из портфелей авторов и издательств.

Но и то, что появилось за последние месяцы на книжном рынке не лишено интереса.

Настоящая статья не может претендовать на значение статьи, исчерпывающей все появившееся в печати за последние месяцы о Некрасове и Достоевском. Дать полную, исчерпывающую библиографию произведений, посвященных минувшим юбилеям, представляется по целому ряду причин затруднительным. Здесь хочется отметить лишь некоторые из появившихся за последнее время изданий,—то, что представляется наиболее заслуживающим внимания. Среди книг о Некрасове наибольший интерес бесспорно вызывают три брошюры К. Чуковского: «Некрасов, как художник», «Жена поэта» и «Поэт и палач»—особенно первая из них—«Некрасов, как художник».

Идя, как всегда, своим, чисто-индивидуальным методологическим путем, синтезируя различные методы—научно-исторический, суб'ективный, психологический и другие,—Чуковский намечает совершенно новые подходы к творчеству Некрасова. Основную стихию поэта—его ритмику—об'ясняет психическим укладом поэта и его биографией. Отмечая, как одну из существеннейших черт характера Некрасова—его уныние, тоску, меланхолию, совершенно особенную жадность к страданию и самобичеванию, Чуковский выводит отсюда «дактиличность» некрасовской поэзии,—расслабленный, изнеможенный ритм его стиха.

Не со всеми положениями, высказываемыми Чуковским в разбираемой брошюре, можно согласиться. Не мало спорного и в его трактовке поэтики Некрасова, но детальный разбор его работы не входит в наши задачи. Хочется лишь обратить внимание читателя на эту книжку, полную интересных и свежих (пусть даже не всегда бесспорных) мыслей, дающих поэзии Некрасова совершенно новое освещение. С большим мастерством и убедительностью Чуковский устанавливает связь между личностью, жизнью и поэтикой Некрасова, показывает генеалогию его поэтики, органическую ее слитность с народной песнею. Но с еще большей убедительностью опровергается ходячее мнение о технической беспомощности поэта, раскрываются в его стихотворениях новые аллитерации, мастерское использование ритмических пауз, своеобразный «параллелизм рифм»—все показывающее Некрасова в новом свете, говорящее о нем, как о поэте высокого совершенства, подлинном, большом.

«Жена поэта» выясняет личность гражданской жены Некрасова Авдотьи Яковлевны Панаевой и взаимоотношения ее с поэтом. Попутно Чуковским излагается известное дело с Огаревскими деньгами, так и остающееся до сих пор, несмотря на открытие М. В. Лемке, темным пятном в биографии поэта. Очерк написан увлекательно, ярко и дает много любопытных черт, характеризующих как Панаевых, так и самого Некрасова.

Также интересна с биографической точки зрения и третья брошюра—«Поэт и палач», посвященная отношению Некрасова к Муравьеву, выясняющая мотивы заставившие поэта на обеде в 1866 году выступить перед Муравьевым со своей знаменитой «патриотической» одой. Интересны и ценны в историческом отно-

шении главы, характеризующие настроение петербургского общества в дни, последовавшие за покушением Каракозова на Александра II. В них в значительной степени (в этом нельзя не согласиться с Чуковским) находит об'яснение «патриотическое» выступление Некрасова.

Кроме книг Чуковского особенно интересного о Некрасове за последние месяцы, пожалуй, ничего не появлялось.

В. Евгеньев-Максимов выпустил в Ярославле книгу: «Некрасов—певец русского Севера», в которой затрагивает вопрос о влиянии Севера на Некрасова и отражении его мотивов в лирике (особенно в пейзаже) поэта. Петроградским отделением Государственного издательства выпущена другая книга Евгеньева-Максимова—«Некрасов. К столетию рождения». Книга носит характер популярного издания, ставящего перед собой две цели: «напомнить трудящимся массам, кто такой был Некрасов и в чем заключаются его заслуги перед русскими литературой и общественностью» и дать руководство «как чествовать Некрасова». Сообразно этим заданиям. расположен в книге Евгеньева-Максимова и материал. В начале три очерка: «Жизнь и личность», «Поэзия», «Некрасов, как певец русской революции». Во второй части книги—указания, как устраивать юбилейные вечера, примерные их программы, библиография, избранные стихотворения Некрасова.

Очерки написаны живо, понятно для каждого. но шаблонно. Нового ничего не дают, да на это автор и не претендует. Удачный выбор стихотворений Некрасова в конце книги придает ей несомненную ценность, как пособие для ознакомления с Некрасовым совсем неподготовленного читателя.

В очерках автор не избежал ставших, кажется, уже традиционными в популярных изданиях преувеличений значения Некрасова, как поэта и чрезмерной идеализации его, как человека.

Кроме книги Евгеньева-Максимова петербургским Государственным издательством выпущена юбилейная «Памятка» под названием «Некрасов»—однодневный журнал в 40 страниц, иллюстрированный портретами Некрасова в разные эпохи его жизни. Материал. помещенный в «Памятке», разнохарактерен, в значительной своей доли так же популярный. В «Памятке» помещены статьи Евгеньева-Максимова, редактировавшего «Памятку»,—Чуковского, М. Л. Гофмана и др., дающие оценку Некрасова, как поэта, статьи С. Штрайха, Л. Дейча, Н. Я. и А. Липовского, освещающие общественное значение его поэзии, А. Ф. Кони—о «Мотивах и приемах творчества Некрасова». В статье «Некрасов и народная песня» М. Л. Гофман приводит любопытные выписки из некрасовских черновиков—записи народных песен, говорящие об интересе поэта к народному творчеству.

Из других статей отметим «Влас» Вл. Боцяновского, «Некрасов в казарме» Б. Западалова,—об отношении красноармейцев к стихам Некрасова, «Голос крестьянина о Некрасове» М. Антонова. Мало убедительно и как-то ненужно в сборнике популярного характера сопоставление Ин. Оксенова «Некрасов и Блок». Такими же лишними представляются «Кантата» Иеронима Ясинского и «драматический этюд» Скитальца—Яковлева «В засаде». Есть в «Памятке» и неизданные стихотворения поэта.

Чтобы дополнить обзор некрасовской литературы наших дней, укажем на № 3: «Летописи Дома Литераторов» и и №№ 11 и 11: «Вестник Литературы» почти целиком посвященных творчеству поэта. Помимо статейного материала в этих номерах опубликовываются неизданные стихи и письма Некрасова. В № 3 «Летописи Дома Литераторов» особенно любопытна статья К. Чуковского: «Некрасов и мы», в которой произведены отзывы о Некрасове, как поэте, наиболее выдающихся поэтов наших дней: Вяч. Иванова, А. Белого, А. Блока, Н. Гумилева, А. Ахматовой, М. Кузьмина, Д. Мережковского, Вл. Маяковского, З. Гиппиус и других.

В ряду юбилейных изданий, посвященных Достоевскому, бесспорно наиболее интересным является вышедший в Одессе сборник статей под редакцией Л. П. Гроссмана: «Творчество Достоевского».

Сборник особенно ценен тем, что в нем публикуется ряд ненапечатанных до сих пор рукописей Достоевского: план романа «Житие великого грешника», отрывки из записных книжек, новые, неизвестные варианты отдельных глав: «Бесов», «Подростка». Говорить о значении опубликования этих новых отрывков. думается, излишне: ценность и значение их, особенно плана «Жития» ясны для каждого, сколько-нибудь серьезно интересующегося Достоевским. Значительный интерес имеют «Примечания к сочинениям Ф. М. Достоевского» вдовы писателя Анны Григорьевны. Любопытны с биографической точки зрения секретные инструкции об установлении надзора за возвращающимся из-за границы «отставным поручиком Достоевским», найденные в Одесских архивах.

Интересны статьи М. П. Алексеева «О драматических опытах Достоевского» и Л. П. Гроссмана: «Путь Достоевского». Ценны, как справочники, помещенные в приложения библиографии писем писателя и воспоминаний о нем. В хронике указаны новые издания и литература о Достоевском. К книге приложен ряд факсимиле первых изданий его сочинений, титульных листов: «Времени», «Гражданина», «Секретной инструкции III отделения».

Не лишена интереса вышедшая в Петербурге небольшая брошюра Юрия Тынянова: «Достоевский и Гоголь». Во второй части исследования автор с большой убедительностью доказывает, что герой «села Степанчикова» Фома Опискин—характер пародийный: весь он—пародия на Гоголя, его речи—пародированные отрывки из «переписки с друзьями».

Петербургское Библиологическое общество ознаменовало юбилей Достоевского выпуском «однодневной газеты» «Достоевский» журнала в 34 страницы по внешнему виду мало отличающемуся от некрасовской «Памятки», выпущенной, как выше было указано, Государственным издательством.

Материал, помещенный в «газете» по своему значению не равноценен. На ряду со статьями популярного характера, не претендующими на новизну, несколько статей и воспоминаний представляющих несомненный интерес.

Интересна статья В. Спиридонова о направлении «Времени» и «Эпохи», дающая кое-что новое для разрешения в сущности до сих пор еще не вполне разрешенного вопроса об отношении Достоевского к революции. Обращает внимание статья Виктора Виноградова. в которой устанавливается влияние на «Конец Кириллова» из «Бесов» эпизода из романа В. Гюго: «Последний день приговоренного к смерти». Очень любопытен факт из жизни Достоевского, сообщенный В. Н. Перетцом: когда в 60-х годах в доме Сусловой зашел спор о будущем России и один из присутствующих задал Достоевскому вопрос: «кто нам дал право так говорить от имени русского народа?» Достоевский обнажил ногу и, указав на следы кандалов, нервно воскликнул: «Вот мое право!».

Г. Никольская в статье «Русские писатели о Достоевском» довольно удачно собрала краткие цитаты—мнения о Достоевском, начиная с Добролюбова и Белинского и кончая Л. Толстым, Вересаевым, Мережковским. Розановым. А. Белым и другими нашими современниками.

Обстоятельно в ряде статей выясняются отношения Достоевского к театру и дана подробная библиография переделок его романов для сцены.

Особенно ценна в сборнике «Библиография о Достоевском за революционные годы (1917—1921 гг.)», составленная Г. Н. Нельзя также не отметить попытку М. Флеера установить точную иконографию Достоевского.

Есть в сборнике несколько ранее неопубликованных писем и ряд портретов покойного писателя. Некоторые из этих портретов, насколько нам известно, опубликовываются впервые.

Почти одновременно в издании «Парфенона» и в издании «Дома Литераторов» вышли книги под названием первая—«Достоевский и Пушкин», вторая—«Пушкин, Достоевский».

Первая содержит «Пушкинскую Речь» Достоевского с предисловием о ней А. Л. Волынского и отрывками из статей об этой речи Г. Успенского, К. Леонтьева, того же А. Л. Волынского, которому принадлежит и общая редакция книги. Серьезного значения книга, вернее брошюра, не имеет. Богатая литература о пушкинской речи ею далеко не исчерпывается. Но как справочник, своего рода краткая хрестоматия по пушкинской речи, может быть полезной.

Издание «Дома Литераторов» — сборник статей. Главное его значение—в статьях о Пушкине (А. Блока. Вл. Ходасевича, Б. Эйхенбаума, А. Ф. Кони). Достоевскому посвящены лишь две статьи — А. Горнфельда и А. Ремизова. Нового эти статьи ничего не дают.

Из журнальных статей последнего времени отметим интересную по замыслу статью Л. П. Карсавина «Федор Павлович Карамазов, как идеолог любви», помещенную в № 1 журнала «Начала», издающегося в Петрограде и посвященное Достоевскому в № 2 «Летописи Дома Литераторов».

Впрочем, журнальная литература о Некрасове и Достоевском довольно обширна, но разбор ее не входит в наши задачи. (Среди этой литературы укажем, между прочим, на издания МОНО. отметившего юбилей обоих писателей выпуском их биографий и двумя статьями в № 20 «Информационного Бюллетеня» за 1921 г., посвященными Некрасову: «Памяти Некрасова» Н. Крупской и «Н. А. Некрасов и дети» В. И Дьяконова).

В заключение необходимо отметить еще одну небольшую книгу: воспоминания о Некрасове и Достоевском А. Ф. Кони, изданные Петербургским Кооперативным Издательством литераторов и ученых. Воспоминания написаны ярким живым языком, как все написанное А. Ф. Кони. Особенно интересных новых данных они не дают, но кое-что заслуживающее внимания в них имеется.

Например, указание на происхождение сюжета некрасовской повести «О Якове верном, холопе примерном»: в основу повести легло действительное происшествие, рассказанное Некрасову автором воспоминаний. Очень ярко описаны последние дни Некрасова и передано впечатление, произведенное на автора пушкинской речью Достоевского. В общем, повторяем, не являясь чем-либо особенно ценным, книжечка А. Ф. Кони не лишена интереса.

Этим, кажется, и ограничивается все вышедшее пока из печати о Некрасове и Достоевском, вызванное к жизни минувшими юбилеями. Ближайшее будущее, надо надеяться, даст нам немало ценного и интересного в этой области. Все указывает на то, что изучение Некрасова и Достоевского, особенно последнего, становится у нас на серьезную, научную почву. Минувшие юбилеи,—так же, как в свое время юбилей Пушкина в деле изучения Пушкина,—не прошли бесследно.

Евгений Шамурин.

Редактор И. М. Диомидов.

Р. Ц. Москва, № 1137 Печ. 5000 экз.

16-я типогр. М. С. Н. Х.

Цена 1 руб. зол.

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОЕ ОТДЕЛЕНИЕ
1922